

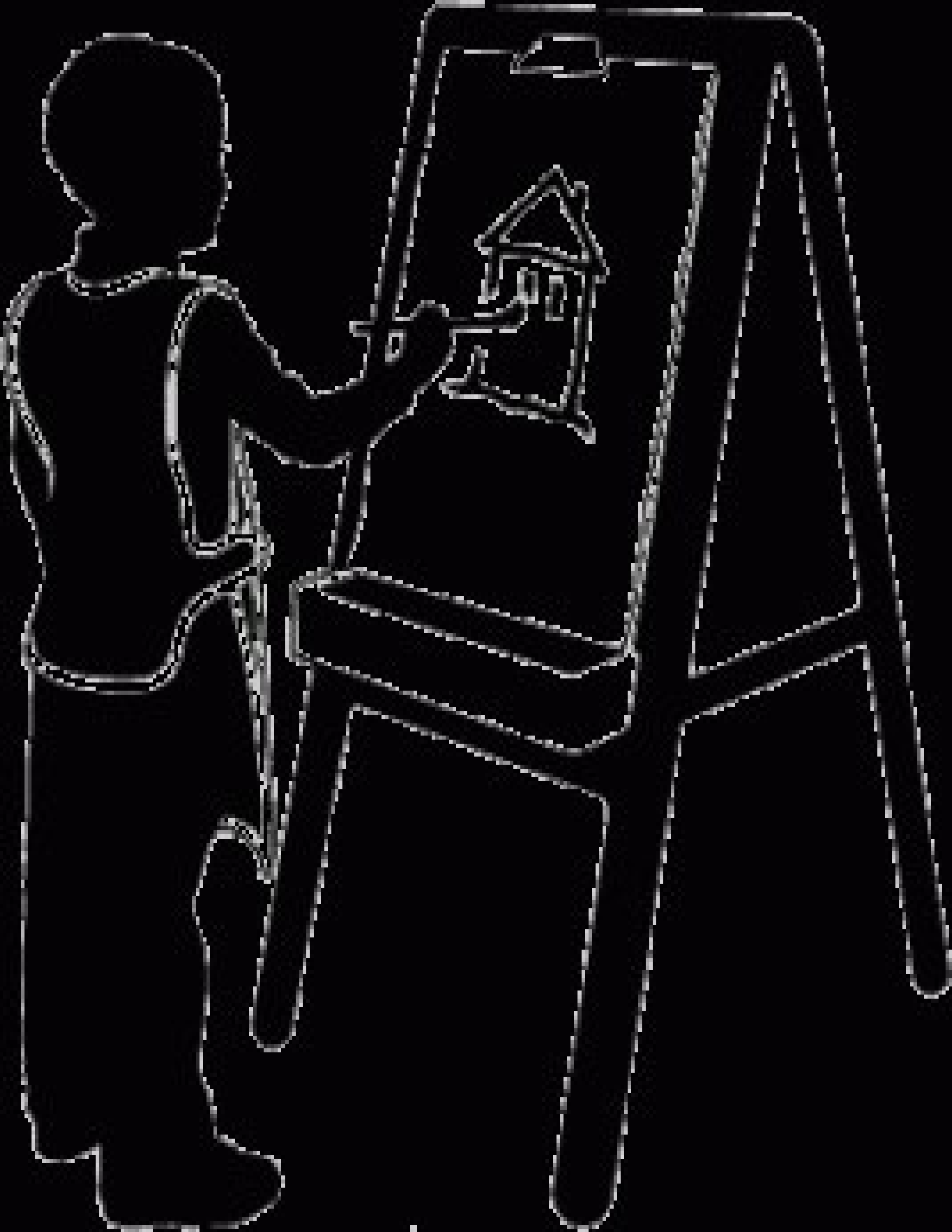




Table of Contents

CAC THUYET VE TAM LY HOC PHAT TRIEN

Chuong 1. THUYET CUA PIAGET VE CAC GIAI DOAN NHAN THUC

PHAC HOA THAN THE VA SU NGHIEP

XU HUONG CHUNG CUA LY THUYET

MO TA CAC GIAI DOAN

CAC BIEN DOI PHAT TRIEN KHAC.

CO CHE CUA SU PHAT TRIEN.

LAP TRUONG VE CAC VAN DE PHAT TRIEN

TINH LY THUYET CUA THUYET

NHUNG THAY DOI TRONG CHINH LUAN THUYET CUA PIAGET.

Chuong 2. THUYET PHAN TAM CUA FREUD

PHAC HOA TIEU SU

XU HUONG CHUNG CUA THUYET.

MO TA CAC GIAI DOAN

CO CHE CUA SU PHAT TRIEN

QUAN DIEM VE CAC VAN DE PHAT TRIEN BAN CHAT CON NGUOI

TINH CHAT LY THUYET CUA THUYET

DANH GIA LY THUYET

Chuong 3. THUYET PHAN TAM CUA ERIKSON

PHAC HOA TIEU SU.

XU HUONG CHUNG CUA LY THUYET

MO TA CAC GIAI DOAN

CO CHE CUA SU PHAT TRIEN

LAP TRUONG VE CAC VAN DE PHAT TRIEN

TINH CHAT LY THUYET CUA THUYET

DANH GIA LY THUYET

Chuong 4. THUYET HOC TAP XA HOI (Ren luyen xa hoi)

LICH SU CUA THUYET

XU HUONG CHUNG CUA LY THUYET

CO CHE PHAT TRIEN

LAP TRUONG VE CAC VAN DE PHAT TRIEN

DANH GIA VE THUYET

Chuong 5. THUYET XU LY THONG TIN

LICH SU CUA LY THUYET

XU HUONG CHUNG CUA THUYET

NHUNG TIEP CAN PHAT TRIEN CHINH

CO CHE PHAT TRIEN

LAP TRUONG VE VAN DE PHAT TRIEN.

TINH CHAT LY THUYET CUA THUYET

DANH GIA LY THUYET

Chuong 6. THUYET TAP TINH HOC

LICH SU CUA THUYET

XU HUONG CHUNG CUA THUYET

DONG GOP CHO TAM LY HOC PHAT TRIEN O NGUOI

CO CHE PHAT TRIEN

LAP TRUONG VE NHUNG KET QUA PHAT TRIEN

TINH CHAT LY THUYET CUA THUYET

DANH GIA THUYET

Chuong 7. THUYET PHAT TRIEN TRI GIAC CUA GIBSON

PHAC HOA TIEU SU

XU HUONG CHUNG CUA THUYET

XU HUONG PHAT TRIEN

CO CHE PHAT TRIEN

LAP TRUONG VE CAC VAN DE PHAT TRIEN

TINH CHAT LY THUYET CUA THUYET

DANH GIA THUYET

Chuong 8. SUY NGAM

CAC VAN DE PHAT TRIEN DUOC XEM LAI

TIEN TRIEN LICH SU CUA CAC THUYET PHAT TRIEN

THIEU SOT CUA CAC THUYET

GIA TRI HIEN NAY CUA CAC LY THUYET VE PHAT TRIEN

MUC LUC



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN THEORIES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Chia sẻ ebook : <http://downloadsachmienphi.com/>

Tham gia cộng đồng chia sẻ sách :

Fanpage : <https://www.facebook.com/downloadsachfree>

Cộng đồng Google : <http://bit.ly/downloadsach>

Tác giả: PATRICIA H. MILER

Lược dịch: VŨ THỊ CHÍN

Dịch từ nguyên bản tiếng Anh, "Theories of developmental psychology" của Patricia H. Miler, xuất bản 1983, tái bản năm 1989.

LỜI NÓI ĐẦU

1. Trẻ em lớn khôn thế nào, nói một cách khác phát triển ra sao về thể chất và tinh thần? Đó là vấn đề mà các bậc phụ huynh và những người chăm sóc trẻ luôn quan tâm.

2. Những tiến bộ khoa học và y học, trên cơ sở mô tả giải thích sự tăng trưởng và thành thực của trẻ với các phát hiện ra những nguyên nhân thúc đẩy và làm trở ngại cho các quá trình đó, đã có những đóng góp đáng kể cho công tác phòng và chữa bệnh cho trẻ.

3. Song phải đợi tới những năm 1950, 1960, vào khoảng thế kỷ 20 trở đi, các nhà tâm lý mới tập trung đầu tư cho nghiên cứu tâm lý học phát sinh (psychologie génétique) tức là tâm lý học phát triển. TLHPT (developmental psychology) ở trẻ em. Những thập kỷ gần đây các nghiên cứu ngày càng nhiều và càng đi sâu vào các lứa tuổi vào trẻ bé và sơ sinh thậm chí tìm hiểu, thăm dò cả sở trường của thai nhi và quan hệ sớm mẹ-con.

4. Tới nay, đã nở rộ nhiều học thuyết phong phú về TLHPT. Người sinh viên ngày nay và người mới bước vào TLH trẻ em không khỏi bối rối bị chìm ngập trong số lượng các sách báo tư liệu về các thuyết đó, băn khoăn khi phải định hướng giữa các tranh luận bất tận, một số tới nay vẫn còn chưa ngã ngũ, còn bỏ ngỏ.

5. Cuốn sách: "Những lý thuyết về tâm lý học phát triển" của Patricia H. Miller xuất bản năm 1983, tái bản năm 1989, đã thực hiện một công việc công phu nhưng rất bổ ích: tổng hợp những thuyết cơ bản, kinh điển nhất và những trào lưu nghiên cứu đương đại thịnh hành nhất về TLHPT cho tới những năm 1980-1990.

6. Cùng với tác phẩm được lược dịch này và cuốn "Tâm lý bệnh của trẻ bé" (1993) của P. Mazet và S. Stoleru, đã được chuyển ngữ từ Pháp văn sang tiếng Việt (Nhà xuất bản VHTT 2002), chúng tôi mong đem tới cho bạn đọc những kiến thức cơ bản tối thiểu về TLHPT ở trẻ em từ những góc độ nhìn và phân tích khác nhau của các nhà nghiên cứu sáng giá nhất về tâm lý trẻ em.

Độc giả sẽ thấy là mỗi thuyết TLHPT đều có những mặt mạnh, những mặt yếu, và cần được bổ sung cho nhau.

7. Từ tổng quan các thuyết về TLHPT của trẻ đã toát lên một vài suy nghĩ sau đây:

7.1. TLHPT đã giành được những bước tiến khổng lồ và quan trọng với những học thuyết nay đã trở thành nền tảng cho TLHPT, tuy thế sẽ tiếp tục còn được làm giàu thêm với những công trình mới nhằm khắc phục những tồn tại mà từng chặng đường nghiên cứu vẫn sẽ còn để lại.

7.2. Khi tiếp cận TLHPT trên lý thuyết và trên thực hành lâm sàng ở trẻ em, một thực thể luôn biến động trong một môi trường không ngừng đổi thay, phải chăng thái độ cực đoan là điều nên tránh và quan điểm chiết trung là điều cần tôn trọng.

VŨ THỊ CHÍN

LỜI GIỚI THIỆU

Mục đích của quyển sách này là nói về lịch sử xây dựng lý thuyết về tâm lý học phát triển. Chúng ta sẽ gặp ở đây các thuyết của những cây đại thụ như Jean Piaget, Sigmund Freud, Erik Erikson những thuyết học tập mau chóng đổi thay, và nhiều tiếp cận tương đối mới của tâm lý học phát triển xử lý thông tin, tập tính học, và tri giác học tập của Eleonor Gibson.

Trong phần giới thiệu này, những câu hỏi dưới đây được đặt ra cho các thuyết:

1. Một thuyết phát triển là gì?

2. Một thuyết phát triển có giá trị gì?

3. Sự việc và lý thuyết có liên quan thế nào?

4. Những vấn đề chính của tâm lý học phát triển là gì?

Thuyết phát triển là gì?

Điều quyết định trong một thuyết phát triển là nó đặt trọng tâm vào "sự biến đổi quá thời gian".

Mỗi quan tâm đó tới biến đổi đặt ra cho các thuyết phát triển 3 nhiệm vụ:

1. "Mô tả" các biến đổi "bên trong" một hoặc nhiều lĩnh vực hành vi.

2. "Mô tả" các biến đổi trong những quan hệ "giữa" nhiều lĩnh vực hành vi.

3. "Giải thích" tiến trình của sự phát triển đã được mô tả.

Song không phải thuyết nào cũng thực hiện thỏa đáng cả ba nhiệm vụ đó.

- Nhiều công trình sớm về tâm lý học phát triển hầu như chỉ quan tâm tới mô tả. Vào năm 1930, thuyết thành thực về phát triển của Arnold Gesell được hướng về thiết lập các định mức trung bình về thể lực, nhận thức và vận động qua việc mô tả. Tuy mô tả không đủ cho một thuyết thỏa đáng về phát triển song chắc chắn là nó cần thiết, như không thể xây một toà nhà mà không có móng.

Về nhiệm vụ mô tả những biến đổi qua thời gian trong các quan hệ giữa những hành vi hoặc khía cạnh của hoạt động tâm lý trong một lĩnh vực phát triển, và giữa nhiều lĩnh vực phát triển, một lý thuyết phát triển cố gắng tham gia vào những biến đổi đồng thời về tư duy, nhân cách và tri giác mà chúng ta quan sát thấy. Một lý thuyết gia về phát triển ví như một nhà đa khoa được chuyên môn hóa ở chỗ anh ta có thể có kiến thức về nhiều lĩnh vực tâm lý nhưng lại chuyên về tiếp cận phát triển để nghiên cứu các lĩnh vực có những nội dung đó.

Trong trường hợp của khái niệm đối tượng chẳng hạn, một thuyết có thể tuyên bố là một trình độ về khả năng trí nhớ phải được phát triển trước khi xuất hiện khái niệm đối tượng, là bà mẹ là đối tượng thường xuyên đầu tiên, và các sự phát triển tiếp theo trong khái niệm đối tượng tương quan với những biến đổi trong hệ trí nhớ và sự gắn bó với bà mẹ. Một thí dụ khác về quan hệ giữa tư duy và ngôn ngữ theo Lev Vygotsky, tư duy và ngôn ngữ tương đối độc lập với nhau cho tới khi hợp lại để sản sinh ra tư duy tượng trưng. Cả hai thí dụ đều mô tả sự tổ chức bên trong đứa trẻ, ở những thời điểm khác nhau.

Tất nhiên, mọi cố gắng để chia hành vi thành từng phần, có phần nào tùy tiện vì có một hệ thống liên quan với nhau, hoặc "đứa trẻ toàn bộ" tuyệt vời. Tuy nhiên, mỗi thứ ở trẻ không

thể nghiên cứu được ngay. Người ta phải phần nào phá vỡ trước khi có thể xây dựng lại.

- Dù rằng một thuyết có thể mô tả đầy đủ sự phát triển, nó cũng không báo cáo được các sự chuyển tiếp từ điểm này sang điểm kia của quá trình phát triển. Do đó cần giải thích tiến trình của phát triển, được hai nhiệm vụ kia mô tả.

Một thuyết phát triển cung cấp một loạt những nguyên tắc của thay đổi. Các nguyên tắc đó định rõ những tiền sử cần và đủ cho từng biến đổi và nhận dạng các biến tố, làm biến đổi tốc độ hoặc bản chất của mỗi biến đổi. Thí dụ Freud đề xuất là các xung năng, dựa trên cơ sở sinh học chuyên từ vùng mồm miệng sang vùng hậu môn và mức độ lo hãi của trẻ phụ thuộc vào những tập quán nuôi con của cha mẹ.

Một cách để lý giải sự biến đổi phát triển là giả thiết rằng có một sự liên tục làm cơ sở cho biến đổi trên bề mặt. Đa số những thuyết được xem xét trong sách này đều đặt một nền tảng liên tục cho những biến đổi trên bề mặt trong quá trình phát triển.

Khi một thuyết giải thích tại sao phát triển diễn tiến theo một cách nào đó, thì đồng thời nó giải thích tại sao một số tiến trình khả dĩ của phát triển lại không xảy ra.

Một tranh cãi nhiều như thế đã tránh được câu hỏi là chính xác cái gì phải được mô tả và giải thích. Các lý thuyết gia về phát triển nhấn mạnh vào sự biến đổi phổ biến hay là vào những khác biệt cá nhân? Trong suốt cuốn sách này, chúng tôi hỏi xem các nhà lý thuyết sẽ có phần đầu hay không để mô tả và giải thích những thành tựu tổng quát phổ biến hay những thành tựu của một hay hai đứa trẻ đặc biệt.

Cần chỉ ra rằng việc liệt kê ba nhiệm vụ của các lý thuyết phát triển theo một trình tự đặc biệt không bao hàm ý tứ là một lý thuyết tiếp cận chúng theo trình tự đó. Thông thường hơn, một thuyết về phát triển đan kết tới lui với ba nhiệm vụ đó, tiến bộ trên một nhiệm vụ thúc đẩy sự tiến bộ của nhiệm vụ kia dẫn tới sự phản hồi về nhiệm vụ thứ nhất hay thứ ba. Một điểm có liên quan là sự mô tả và giải thích đó không tách biệt và độc lập như bản liệt kê có thể ngụ ý. Những cố gắng để mô tả sự biến đổi thường hay đưa ra các khái niệm giải thích, và kiểu giải thích mà một lý thuyết gia cung cấp có phần nào khiên cưỡng do cách người đó đã mô tả hành vi thế nào.

Ba nhiệm vụ to lớn đó, cho dù không được gặp đầy đủ trong tương lai, cũng cung cấp cho chúng ta những mục tiêu nhằm đánh giá sự tiến bộ của các lý thuyết hiện hành về phát triển. Các thuyết có thể mô tả và giải thích thành công một lĩnh vực đặc biệt của phát triển, như phát triển ngôn ngữ, nhưng không phải tất cả mọi lĩnh vực. Hoặc chúng có thể bao trùm nhiều lĩnh vực, song chỉ hoàn tất một hoặc hai trong ba nhiệm vụ, thí dụ như có thể mô tả một cách cừ

khôi những biến đổi ở nhiều lĩnh vực nhưng giải thích không thành công các biến đổi đó.

Kết thúc cuốn sách này, rõ ràng là đa số thuyết không quan tâm đồng đều đến ba nhiệm vụ đó. Piaget thành công nhiều hơn trong mô tả sự phát triển của tư duy hơn là giải thích sự phát triển đó. Trái lại thuyết học tập tập trung vào các cơ chế của biến đổi hơn là vào nội dung của sự biến đổi đó. Không một thuyết nào vận dụng thoả đáng tất cả ba nhiệm vụ, nhưng mỗi thuyết có đóng góp cho ít nhất một nhiệm vụ.

Một thuyết phát triển có giá trị gì?

Một thuyết phát triển có hai đóng góp (1) nó tổ chức và cung cấp ý nghĩa cho các sự kiện, (2) nó hướng dẫn nghiên cứu xa hơn.

Tổ chức thông tin.

Một thuyết phát triển tổ chức và cung cấp ý nghĩa cho các sự kiện về phát triển. Giống như những viên đá cần một kiến trúc sư để làm thành một cái nhà, các sự việc cần đến một nhà lý thuyết để hình thành một cấu trúc và cho thấy mối quan hệ với toàn bộ bản thiết kế. Do đó một lý thuyết cung cấp một ý nghĩa, một cái khung cho sự việc, ấn định một tầm quan trọng lớn hơn cho một số sự việc và thống hợp các sự việc đương hiện hữu. Bằng tóm tắt và tổ chức thông tin chúng ta tránh được sự quá tải do thông tin.

Giống như có thể vẫn sử dụng cùng những viên đá ấy để làm những cái nhà khác nhau, một loạt các sự kiện có thể được cung cấp những ý nghĩa khác nhau do các thuyết khác nhau, bằng tổ chức chúng khác nhau, nhấn mạnh những hành vi khác nhau và luận ra những kiến tạo giả định khác nhau.

Khi ta nhìn sự phát triển qua lăng kính của một thuyết thứ nhất, rồi tiếp đến một thuyết khác, ta thử nghiệm một sự chuyển đổi hình thái. Chúng ta nhìn đứa trẻ như một búi trả lời có điều kiện hoặc một hệ thống có tổ chức cao. Các chuyển đổi về lý thuyết giống như những chuyển đổi trong cảm nhận các hình dạng nhập nhằng như sự chuyển đổi đột ngột từ cảm nhận một phụ nữ trẻ sang một phụ nữ có tuổi (Hình 1.1). Thông tin không thay đổi, nhưng tổ chức thông tin của chúng ta thì có.

Sự bùng nổ nghiên cứu về trẻ em trong hai thập kỷ vừa qua cho thấy điều đặc biệt quan trọng là xem xét những thuyết đương lưu hành hoặc phát triển các thuyết mới nhằm cung cấp ý nghĩa cho thông tin của chúng ta về trẻ em.

Hình 1.1. Những đường vẽ này có thể được tổ chức về tri giác để hình thành một phụ nữ già hay trẻ.

Hướng dẫn nghiên cứu

Chức năng thứ hai của một lý thuyết là một công cụ hướng tìm nhằm hướng dẫn quan sát và làm nảy sinh thông tin mới. Những tuyên bố trừu tượng của một thuyết tiên đoán là một số tuyên bố theo kinh nghiệm sẽ đúng. Những tuyên bố theo kinh nghiệm khi đó phải được thử nghiệm bằng các tests.

Các lý thuyết không chỉ kích thích những quan sát mới mà, trong một số trường hợp, còn thúc đẩy chúng ta xem lại hành vi quen thuộc và chú ý hơn tới những biến tố mà chúng ta đã coi nhẹ. Hẳn là Piaget không phải là người đầu tiên theo dõi trẻ em chơi, song ông ta gợi ý một cách nhìn mới đối với hành vi đó: bản thân những hoạt động tạo nên tư duy theo Piaget.

Vai trò của một thuyết vừa kích thích vừa giải thích các dữ liệu được minh họa trong một nghiên cứu dọc về tấn công, kéo dài 22 năm. Thuyết học tập truyền thống với sự giảm bớt xung năng, hướng dẫn lựa chọn các biến tố gốc, năm 1960. Những năm sau, khi xuất hiện những thuyết học tập mới, những nhà nghiên cứu giải thích các dữ liệu, lần đầu tiên, dưới dạng học tập thao tác của Skinner (đầu 1970), rồi theo học tập xã hội (giữa 1970) và cuối cùng theo mô hình nhận thức (1970). Như vậy, trong 4 thời kỳ phát triển của thuyết học tập, các nhà điều tra đã tìm nguyên nhân của tấn công trong hằng huyệt ảm ức (giảm bớt xung năng), tăng cường (Skinner), mô hình tấn công (học tập xã hội) và cuối cùng những thái độ của trẻ và sự giải thích của những người điều tra về tấn công (nhận thức).

Sự việc và lý thuyết có liên quan thế nào?

Sự việc (những điều thực tế) được định nghĩa như những tuyên bố dựa trên cơ sở các quan sát và nói chung có sự nhất trí của nhiều người. Chúng ta chấp nhận định nghĩa đó cho lúc này.

Có lẽ cách tốt nhất để cho thấy mối quan hệ giữa sự việc và lý thuyết là xem những sự việc được bao hàm thế nào trong thuyết kiến tạo. M. H. Marx (1976) đã mô tả bốn kiểu tương tác giữa lý thuyết và sự việc (dữ liệu), đặc điểm của thuyết kiến tạo (Hình 1.2). Các mũi tên chỉ hướng quan hệ giữa lý thuyết và dữ liệu. Những đường thẳng đứng chỉ cho thấy là thuyết làm hơn.

Hình 1.2. Quan hệ giữa lý thuyết và dữ liệu xác định bốn kiểu lý thuyết kiến tạo (Malvin H. Marx).

một chút là tóm tắt các dữ liệu. Các đường chéo chỉ những dữ liệu, lý thuyết và cả hai có vai trò năng động hơn. Đường càng dài, thuyết càng xa hơn với dữ liệu. Cuối cùng các đường ngang biểu tượng thời gian đi qua. Bốn cách cơ bản của quan hệ giữa dữ liệu và lý thuyết là: mô hình, thuyết suy diễn, thuyết chức năng và thuyết qui nạp.

Mô hình là một bộ khung, cấu trúc hoặc hệ thống đã được phát triển trong một lĩnh vực và khi đó được áp dụng cho một lĩnh vực khác, thông thường kém phát triển hơn. Mô hình gợi ra và hướng dẫn nghiên cứu, nhưng ít quan tâm sử dụng các kết quả của nghiên cứu để thay đổi mô hình chung. Điều này đặc biệt đúng với thuyết xử lý thông tin; thuyết sử dụng máy tính như một mô hình chung của tư duy. Mô hình chung đó không bị thay đổi như là một kết quả nghiên cứu, song những nét đặc trưng của mô hình xử lý có thể thay đổi như một kết quả của dữ liệu mới. Các sơ đồ mô hình được thay đổi như một kết quả nghiên cứu. Một thí dụ thông thường khác về mô hình đặc thù bị biến đổi do dữ liệu là mô hình toán học.

Thuyết suy diễn là một loạt các đề xuất được tổ chức một cách lôgic, và được phát biểu một cách chính thức. Các đề xuất đó bao gồm những giả định cơ bản và những định nghĩa từ đó được suy ra những đề xuất xa hơn. Có một quan hệ hai chiều giữa dữ liệu và lý thuyết ở chỗ những đề xuất lý thuyết luôn luôn được kiểm nghiệm, và các kết quả lại thay đổi lý thuyết.

Đại bộ phận thuyết kiến tạo hiện nay rơi vào thuyết chức năng. Thuyết chức năng khiếm tốn và kém chính thống hơn thuyết suy diễn. Các đề xuất của thuyết liên quan chặt chẽ với dữ liệu (mũi tên ngắn trong Hình 1.2) và hay giới hạn ở một vấn đề thực nghiệm đặc biệt. Có một tác động qua lại liên tục, nhanh gọn giữa dữ liệu và lý thuyết.

Một thuyết qui nạp bao gồm những tuyên bố miêu tả tóm tắt hàng loạt dữ liệu. Có ít kết luận được suy ra. Một lý thuyết gia về qui nạp chỉ đòi hỏi những sự việc có mối quan hệ một chiều giữa dữ liệu và lý thuyết dữ liệu dẫn tới lý thuyết.

Bốn kiểu xây dựng lý thuyết trên đây chứng minh là các lý thuyết có thể phát sinh ra nghiên cứu hoặc bằng sự tương tự, như trong mô hình, hoặc bằng suy diễn như trong thuyết suy diễn và chức năng. Các dữ liệu lại phát sinh ra các thuyết bằng qui nạp, kiểm nghiệm các suy diễn hay mô hình đặc trưng xuất phát từ các thuyết, và cuối cùng làm biến đổi các thuyết, trừ trường hợp những mô hình chung. Quan sát theo kinh nghiệm không bao giờ chứng minh được đầy đủ là một thuyết là đúng bởi lẽ những quan sát tương lai có thể cung cấp chứng cứ phủ nhận.

Bốn kiểu xây dựng lý thuyết trên khác nhau trong cách những quan sát theo kinh nghiệm cách xa các tuyên bố lý thuyết thế nào. Khoảng cách đó rất quan trọng vì hai lý do:

- Khoảng cách càng xa, thì càng khó khăn để ủng hộ thuyết, hoặc làm suy yếu nó. Giá trị đối với khoa học có ít.
- Khoảng cách càng xa, thì số lượng các thuyết có thể đưa ra giải thích cùng một loạt như nhau các sự việc càng lớn.

Việc phân loại 4 kiểu xây dựng lý thuyết đó không phù hợp lắm với thực tế khoa học. Đa số những lý thuyết gia về phát triển hiện nay đã sử dụng cả 4 kiểu xây dựng lý thuyết ở một thời điểm nào đó trong cuộc đời họ.

Xây dựng lý thuyết vừa chủ quan vừa khách quan, vừa có vừa không theo trình tự. Tính chất hai mặt đó của khoa học yêu cầu sự chú ý của chúng ta ở chương cuối khi xem xét những quan điểm của Thomas Kuhn về vai trò của cách mạng khoa học trong lịch sử của khoa học.

Bình luận về các sự việc các thuyết và xây dựng thuyết cũng là để chuẩn bị độc giả tiếp cận các lý thuyết đặc thù ở dưới.

Những vấn đề chính của tâm lý học phát triển là gì?

Tuy các thuyết khác nhau về nội dung, phương pháp điều tra, chúng tương tự như nhau ở chỗ chúng bắt buộc phải chọn một lập trường về một số vấn đề cốt lõi của phát triển. Biến đổi phát triển do bản chất đích thực của nó, dẫn tới những vấn đề đó. Có 4 vấn đề quyết định:

1. Tính chất cơ bản của con người là gì?
2. Phát triển là chất hay lượng?
3. Tự nhiên và môi trường đóng góp thế nào cho phát triển?
4. Phát triển cái gì?

Các vấn đề đó, được sử dụng để tổng kết và đối lập các thuyết, tái hiện ở cuối mỗi chương.

Tính chất cơ bản của con người là gì?

Quan niệm về phát triển của một nhà lý thuyết quan hệ mật thiết với quan niệm của ông ta về con người. Quan niệm đó về bản chất con người lại liên quan chặt chẽ với quan niệm của ông về thế giới hoặc khái niệm về con tạo xoay vần ra sao. Trong lịch sử của thế giới châu Âu có hai quan niệm cơ bản về thế giới có quan hệ lớn với việc nghiên cứu của tâm lý học: máy móc và sinh học.

Theo quan điểm máy móc, thế giới ví như một bộ máy bao gồm những phần thao tác trong không gian và thời gian như một chiếc đồng hồ chẳng hạn, Các lực được áp đặt cho các phần và gây nên một chuỗi phản ứng vận động cái máy từ trạng thái này sang trạng thái khác, về nguyên tắc, hoàn toàn có thể dự đoán được, vì kiến thức đầy đủ về tình trạng và các lực vào một thời điểm cho phép chúng ta suy ra tình trạng tiếp theo. Quan điểm máy móc đó có cội rễ trong vật lý của Newton. Nó cũng liên quan tới triết học kinh nghiệm chủ nghĩa của Locke và Hume cho rằng con người vốn ở trạng thái nghỉ, một rô-bốt thụ động, bị các lực bên ngoài thúc

đầy. Phát triển vì thế là do những lực bên ngoài và những sự kiện tác động lên một tâm trí tương tự như một bộ máy, bao gồm những bộ phận khoá chặt nhau.

Trái lại, quan niệm sinh học về thế giới đi theo mô hình các hệ sống như cây cỏ và súc vật, hơn là như những máy móc. Hình ảnh đó bắt nguồn từ Wilhelm von Leibniz (1646-1716), tác giả này cho rằng chất là một quá độ không ngừng từ trạng thái này sang trạng thái khác và thế giới bao gồm những "tổng thể" có tổ chức, vốn tự nhiên năng động và tự điều hoà. Quan niệm sinh học quan tâm đến các đặc tính vốn có và các mục tiêu. Con người về bản chất là một tổng thể năng động, có tổ chức, luôn biến đổi, không một cách ngẫu nhiên, mà theo một hướng đặc biệt. Do đó phát triển là cố hữu trong con người. Quan niệm sinh học cho là đứa trẻ "xây dựng" kiến thức của nó bằng diễn đạt và thử nghiệm các giả thuyết về các loại vật thể và nguyên nhân của sự kiện; còn quan niệm máy móc coi đứa trẻ thụ động là một bản sao của thực tế.

Mỗi thuyết tâm lý học phát triển (TLHPT) có một quan điểm về con người phản ánh những tư tưởng về triết lý chính trị, kinh tế. Quan điểm đó thường hay hàm ẩn và đôi khi bản thân nhà lý thuyết thậm chí không hay biết những giả định đó. Quan điểm ảnh hưởng tới không chỉ việc xây dựng lý thuyết mà cả những quyết định về vấn đề nghiên cứu có ý nghĩa, phương pháp nào sẽ được sử dụng và dữ liệu nào sẽ được giải thích. Do đó, đôi khi thật khó mà thống hợp hoặc dung hòa được các thuyết hoặc làm những thử nghiệm quyết định để ủng hộ thuyết này hay thuyết kia nếu quan điểm khác nhau.

Phát triển là về chất hay về lượng?

Biến đổi phát triển là về chất hay lượng? Các quan điểm máy móc và tư bản nhấn mạnh vào sự biến đổi về lượng trong khi đó những tiếp cận sinh học và của thuyết trọng thương nhấn mạnh vào sự biến đổi về chất. Biến đổi về chất bao hàm những biến đổi trong cấu trúc hoặc tổ chức. Trái lại biến đổi về lượng qui chiếu vào những biến đổi trong tổng số tần số hoặc mức độ. Sự biến đổi là dần dần và xảy ra trong những sự tăng thêm nho nhỏ. Những mẫu và mảng thông tin, thói quen kỹ năng v.v... được thu hoạch trong quá trình phát triển. Một thí dụ về sự đối lập giữa biến đổi về chất và lượng: Nếu một trẻ 4 tuổi có thể nhớ được ba đồ vật và một trẻ bảy tuổi có thể nhớ được 7 đồ vật, ta có thể suy ra một sự khác biệt về lượng trong hoạt động tâm trí của chúng. Trẻ lớn có thể nhớ nhiều hơn. Tuy nhiên nếu đứa trẻ 7 tuổi sử dụng những chiến lược như sắp xếp các đồ vật thành từng loại và nhắm lại, trong khi trẻ 4 tuổi không làm được, chúng ta sẽ suy ra một khác biệt về chất trong hoạt động tâm trí của chúng; chúng xử lý thông tin theo cách khác nhau.

Ở một trình độ khái quát hơn, sự biến đổi về chất mặt kia là lượng trở thành một vấn đề

phát triển theo giai đoạn và không theo giai đoạn. Khi có những tương tự về số lượng các khả năng hoặc hành vi trong một thời gian, một nhà lý thuyết thường suy ra là trẻ ở vào một "giai đoạn" đặc biệt. Chẳng hạn Piaget đặt ra những biến đổi về chất theo giai đoạn, trong cấu trúc của tư duy từ khi sinh đến tuổi thanh thiếu niên. Tuy nhiên các lý thuyết gia về giai đoạn không nhất trí về khả năng ở nhiều hơn một giai đoạn cùng một lúc, hoặc thoái lui về một giai đoạn trước và họ lập luận rằng cái làm trẻ khác nhau là cách chúng đi qua các giai đoạn nhanh như thế nào.

Dù có những lập luận cho rằng các biến đổi là về chất hay về lượng, đa số các nhà lý thuyết về phát triển đều nhất trí là cả hai loại biến đổi đều xảy ra. Một số hành vi dẫn tới những biến đổi cả về chất lẫn về lượng.

Tự nhiên và môi trường đóng góp thế nào cho phát triển?

Vấn đề tự nhiên và môi trường được biết dưới nhiều nhan đề như "di truyền và môi trường", "bẩm sinh và kinh nghiệm", "chủ nghĩa sinh học và văn hoá", "thành thực và học tập", và "thiên bẩm và năng khiếu nhiễm tập".

Cuộc tranh luận sôi nổi không những trong hàng ngũ các nhà tâm lý mà cả trong các triết gia. Bắt đầu với các nhà hiền triết Hy Lạp như Platon, đến nhà văn triết gia Pháp Jean Jacques Rousseau, thế kỷ thứ 18, với tuyên bố "nhân chi sơ tính bản thiện" của ông. Nếu ở thế kỷ thứ 17, René Descartes tin là một số tư tưởng là bẩm sinh thì John Locke (Anh) lại cho là tâm trí của sơ sinh như một tấm bảng trắng để viết lên những kinh nghiệm.. Cuộc tranh luận còn tiếp tục trong suốt quá trình lịch sử của tâm lý học.

Ngày nay, mọi người đều nhất trí là có sự tương tác giữa bẩm sinh và môi trường trong phát triển. Tự nhiên và môi trường đan xen lẫn nhau chặt chẽ, cả tự nhiên lẫn môi trường đều hoàn toàn được bao hàm trong phát triển của bất cứ hành vi nào. Một ảnh hưởng di truyền nhất định nào đó có thể có những hậu quả khác nhau về hành vi trong những môi trường khác nhau. Ngược lại, một môi trường nhất định có thể gây hậu quả khác nhau trên những người có cấu tạo gen khác nhau.

Các thuyết được giới thiệu trong sách này khác nhau ở chỗ nhấn mạnh vào các phần tự nhiên hay môi trường. Thêm nữa còn sự không nhất trí về cách các yếu tố bẩm sinh hay môi trường gây ảnh hưởng ra sao.

Có nhiều cách tác động của kinh nghiệm:

1. Mẫu "giường bệnh viện", con người chịu tác động của môi trường giống như một bệnh nhân cần sự giúp đỡ trong bệnh viện. Điều kiện trong ít tháng đầu của cuộc sống.

2. Mẫu "sân chơi", con người chọn một số nét của môi trường để thí nghiệm.

3. Mẫu "thi bơi" so sánh kinh nghiệm với một cuộc thi bơi trong đó khi nghe tiếng súng báo hiệu hành vi cá nhân diễn tiến trong sự độc lập ảo với kích thích của môi trường lẫn nhau giữa ảnh hưởng của môi trường (đối thủ) và người chơi.

Quan điểm của một thuyết về ảnh hưởng của môi trường liên quan chặt chẽ với quan điểm của thuyết nhìn nhận con người năng động hay thụ động.

Phát triển cái gì?

Mỗi thuyết nhằm vào cốt lõi của sự phát triển. Qua cuốn sách chúng ta gặp những liên tưởng, những sơ đồ, những mong đợi những cấu trúc nhận thức, những cấu trúc tâm lý (cái ấy, cái tôi, cái siêu tôi), các chiến lược xử lý thông tin, và các mô hình hành động cố định. Cái mà lý thuyết gia coi như cốt lõi của phát triển phụ thuộc vào nơi chỗ mà giả định lý thuyết và những phương pháp nghiên cứu của ông đặt ông ta trên suốt nhiều chiều kích; (1) mức độ phân tích (2) tập trung vào cấu trúc (tổ chức hành vi, tư duy và nhân cách) hoặc quá trình (các khía cạnh năng động, chức năng của hệ thống) (3) nội dung nhấn mạnh (nhân cách hay nhận thức) (4) nhấn mạnh vào hành vi mở hoặc tư duy ngầm và nhân cách (5) phương pháp được sử dụng để nghiên cứu sự phát triển.

Tóm lại các thuyết phát triển đã chiếm một vị trí trên 4 vấn đề có tầm quan trọng đặc biệt trong nghiên cứu sự phát triển.

1. Bản chất cơ bản của con người là gì?

2. Sự phát triển là về chất hay về lượng?

3. Tự nhiên và môi trường đóng góp thế nào cho sự phát triển?

4. Phát triển cái gì?

Sáu chương dưới đây của cuốn sách này mô tả sáu thuyết chính về phát triển. Thuyết Piaget được giới thiệu trước tiên vì nhiều vấn đề đương thời về tâm lý phát triển được thuyết đó nêu lên. Tiếp theo là 2 thuyết lớn khác về tâm lý phát triển; thuyết phân tâm và thuyết học tập xã hội. Ba thuyết còn lại hướng vào những lĩnh vực hạn hẹp của phát triển. Tiếp cận xử lý thông tin nghiên cứu tư duy, đặc biệt là trí nhớ. Tập tính học tập trung vào hành vi xã hội sớm. Cuối cùng, thuyết Gibson phân tích sự phát triển của tri giác, đặc biệt học tập bằng tri giác. Mỗi chương, đại khái, có sự sắp xếp tương tự để dễ so sánh. Cuối mỗi chương, có sự đánh giá thuyết trên các mặt mạnh và yếu, dựa vào tình trạng hiện hành của tâm lý học phát triển, nghĩa là mỗi thuyết có những đóng góp gì cho các nhà nghiên cứu hiện nay về phát triển cho các chuyên gia về trẻ em và cho các bố mẹ.

Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)

Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Chương 8. SUY NGẪM

Created by AM Word₂CHM

Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Theo quan niệm của Piaget những cuộc tiếp xúc với đồ vật và con người từ thời điểm này sang thời điểm khác dẫn tới các con đường chung để hiểu biết về thế giới. Sự hiểu biết thay đổi trong quá trình phát triển trong khi suy nghĩ diễn tiến qua các giai đoạn khác nhau từ khi sinh đến lúc trưởng thành. Bản thân đưa trẻ tích cực xây dựng kiến thức của nó.

Lý thuyết Piaget là lý thuyết thịnh hành nhất về phát triển nhận thức ảnh hưởng tới nhiều bộ môn tâm lý và cả tới các lĩnh vực như giáo dục và triết học.

Chương này trước hết giới thiệu thân thể của Piaget nhằm làm sáng tỏ lý thuyết của tác giả và minh họa mối quan hệ giữa nhân cách của lý thuyết gia với bản chất của lý thuyết.

- Sau đến xu hướng chung của lý thuyết rồi miêu tả các giai đoạn phát triển và các biến đổi phát triển tiếp theo là bình luận cơ chế của sự phát triển.

- Phần nối tiếp đưa ra mối quan hệ giữa lý thuyết kiến tạo nhận thức với các vấn đề cốt

yếu đề xuất cho phát triển, với các thuyết khác đã được nêu ở trên.

- Gần cuối chương: đánh giá học thuyết.

- Kết thúc bằng chính các sửa đổi do Piaget đem lại cho lý thuyết của mình, cùng với tổng quan về công trình của các tác giả hậu Piaget.

PHÁC HOẠ THÂN THỂ VÀ SỰ NGHIỆP

XU HƯỚNG CHUNG CỦA LÝ THUYẾT

MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN

CÁC BIẾN ĐỔI PHÁT TRIỂN KHÁC.

CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN.

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN

TÍNH LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT

NHỮNG THAY ĐỔI TRONG CHÍNH LUẬN THUYẾT CỦA PIAGET.

Created by AM Word₂CHM

PHÁC HOẠ THÂN THỂ VÀ SỰ NGHIỆP



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Jean Piaget sinh ngày 9-8-1896 ở Neuchâtel, Thụy Sĩ.

Bố là một nhà sử học chuyên về văn học Trung cổ, theo Piaget, là người có đầu óc phê phán, không sợ đương đầu với đấu tranh khi phát hiện thấy lịch sử bị bóp méo cho phù hợp với những truyền thống đáng kính.

Mẹ thông minh, năng nổ và nhân hậu, nhưng thần kinh dễ bị kích động.

Piaget vừa muốn bắt chước bố mình vừa muốn trốn thoát vào một thế giới riêng, thế giới của lao động nghiêm túc. Piaget nhận ra rằng hoàn cảnh sục sôi của gia đình khuyến khích nơi ông sự quan tâm tới lý thuyết phân tâm.

Đồ vật Piaget thích quan tâm là động cơ máy móc, vỏ ốc, chim và các hoá thạch. Một trong những bài viết đầu tiên là một cuốn sách nhỏ mô tả sự kết hợp một đầu xe lửa với một toa tàu rồi đến một tài liệu dài một trang nói về một con chim sẻ bạch tạng mà Piaget quan sát

thấy trong một công viên. Điều này xảy ra ở tuổi lên 10.

Triển lãm ở bảo tàng địa phương về vạn vật học dẫn Piaget tới giúp cho ông giám đốc bảo tàng bộ sưu tập cá nhân về động vật nhuyễn thể (trai, ốc, sò, hến...). Thế là Piaget đã đi vào nghiên cứu các động vật thân mềm, một lĩnh vực thu hút sự chú ý của ông trong nhiều năm tiếp theo. Những xuất bản của ông về động vật thân mềm lôi kéo sự quan tâm của nhiều nhà vạn vật học. Ông được mời vào làm việc tại một viện bảo tàng ở Genève. Song ông đã từ chối vì khi đó chưa học hết trung học.

Piaget không tránh khỏi những khủng hoảng của tuổi thanh thiếu niên. Mâu thuẫn giữa giáo lý và kiến thức khoa học thúc đẩy Piaget say mê đọc Bergson Kant, Spencer, A. Comte, Durkheim, W. James...

Piaget tiếp tục viết về các vấn đề triết lý. Ông nói "Tôi viết thậm chí chỉ để cho mình tôi thôi, vì tôi không thể nghĩ mà không viết, song cái tôi viết cứ theo một kiểu có hệ thống dường như đó là một tài liệu để xuất bản". Các chủ đề chính xoay quanh chẳng hạn, sự tổ chức logic của hành động, - quan hệ giữa cái riêng và cái chung. Piaget tiếp tục theo học chính qui trong ngành vạn vật học và đạt bằng tiến sĩ với một luận án về động vật nhuyễn thể ở trường Đại học Neuchatel ở tuổi 20, vào năm 1918. Song cũng không thiết tha dành cả đời mình cho môn học đó.

Sau khi tham quan các phòng thực nghiệm tâm lý ở Zurich và thăm dò chóng vánh thuyết phân tâm, Piaget học 2 năm ở Sorbonne, về tâm lý học và triết học. May thay, trong lĩnh vực TLHPT, gặp được Théodore Simon, một người tiên phong trong lĩnh vực phát triển các tests trí lực. Simon, do được sử dụng phòng thí nghiệm của A. Binet ở Paris, gợi ý cho Piaget chuẩn hóa tests lập luận của Binet trên trẻ em Paris. Song sự quan tâm thú vị của ông nảy sinh khi bắt đầu hỏi trẻ về những lý do ẩn dụ trong các câu trả lời đúng và sai. Ông bị cuốn hút bởi các quá trình tư duy có vẻ dẫn tới các trả lời trong các đối thoại đó, Piaget sử dụng các kỹ thuật của ngành tâm thần ông ta đã học được trong quá trình phỏng vấn bệnh nhân tâm thần tại các lớp học ở trường Sorbonne. Piaget tiếp tục trong 2 năm. Piaget tóm tắt kinh nghiệm đó như sau:

"Cuối cùng tôi đã tìm thấy lĩnh vực nghiên cứu... sau giai đoạn lý thuyết, bắt đầu thực nghiệm trong lĩnh vực tâm lý mà tôi luôn muốn bước vào song chưa tìm được vấn đề thích hợp... Mục đích của tôi: khám phá ra một loại phôi thai học cho trí thông minh, phù hợp với quá trình đào tạo của tôi về sinh học. Từ đầu tôi đã nghĩ là mối quan hệ giữa cơ thể và môi trường được mở rộng cả cho vương quốc của kiến thức, nổi lên ở đây như vấn đề của mối quan hệ giữa chủ thể hoạt động hoặc tư duy với các vật thể thuộc kinh nghiệm của người đó. Nay tôi đã có điều may mắn là nghiên cứu vấn đề dưới cái tên TLHPT" (1952).

Việc xuất bản sau đó 3 bài viết dựa trên các nghiên cứu ở phòng thí nghiệm Binet đã dẫn tới việc Piaget trở thành giám đốc nghiên cứu ở Viện J.J.Rousseau ở Genève. Piaget dự kiến chỉ dành 5 năm để nghiên cứu tâm lý trẻ em. Nhờ được nghiên cứu tự do và dễ dàng do địa vị mới này Piaget đã xuất bản 5 cuốn sách: Ngôn ngữ và tư duy ở trẻ (1923) Phê phán và lập luận ở trẻ (1924) Quan niệm của trẻ em về thế giới (1926) Quan niệm của trẻ em về tính nhân quả vật lý (1927) Phán xét của trẻ em về đạo đức (1932).

Các sách được đọc và bàn luận rộng rãi. Piaget nổi tiếng là một nhà tâm lý trẻ em tuy rằng không có một bằng đại học nào về bộ môn tâm lý. Danh tiếng của Piaget nổi cồn lên ở châu Âu. Sự chú ý của công chúng phần nào làm phiền Piaget vì ông coi các ý kiến trong các cuốn sách đó rất sơ đẳng, chưa phải là những khẳng định cuối cùng như nhiều người đã tưởng lúc đó.

Trong vài năm sau; Piaget tiếp tục nghiên cứu ở Viện J.J.Rousseau, dạy triết ở trường Đại học Neuchâtel, học tâm lý hình thái (gestalt) quan sát chính các con của mình.

Từ 1929-1945 đạt nhiều chức vụ hàn lâm và hành chính ở Đại học Neuchâtel cũng như nhiều địa vị quốc tế như là Chủ tịch uỷ ban UNESCO của Thụy Sĩ. Có sự cộng tác phong phú với Alina Szeminska, Barbel Inhelder và Marcel Lambercier. Nghe nói về công trình của Piaget. A. Einstein động viên ông nghiên cứu khái niệm thời gian, tốc độ và vận động. Từ đó đã ra 2 cuốn sách đầy khiêu khích: Khái niệm của trẻ về thời gian (1946a) và Khái niệm của trẻ về vận động và vận tốc (1946b).

Năm 1940, 1950 được đánh dấu bằng một loạt các vấn đề về những dạng khác nhau của phát triển tâm trí giáo dục, lịch sử của tư duy, lôgic và lý thuyết về nhận thức. Có các chức danh: Giáo sư tâm lý các trường đại học Genève và Sorbonne, Giám đốc Viện Khoa học giáo dục, và Giám đốc Phòng Quốc tế giáo dục.

1969: Hội tâm lý Mỹ tặng Piaget giải thưởng "Đóng góp xuất sắc cho khoa học" do tầm nhìn cách mạng đối với bản chất của kiến thức con người và trí thông minh sinh học. Piaget là người châu Âu đầu tiên nhận giải thưởng đó.

Piaget tiếp tục câu đố về tư duy của trẻ cho tới khi ông mất ngày 16-9-1980 ở tuổi 84. Ông đã viết 40 cuốn sách, khoảng hơn 100 bài viết về tâm lý trẻ em.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Xu hướng của thuyết mô tả những đặc điểm của thuyết khoa học luận về phát sinh (PT), tiếp cận sinh học, cấu trúc học, tiếp cận các giai đoạn phát triển PT, và phương pháp luận), đặt mối quan hệ của chúng với những quan tâm và mục đích đã nói ở trên của Piaget.

Trong xây dựng lý thuyết có sự cộng tác của các cộng sự của Piaget, chủ yếu là Barbel Inhelder.

Khoa học luận về Phát sinh (PT)

Ngành triết học liên quan đến nghiên cứu kiến thức gọi là khoa học luận. Theo Piaget, khoa học luận là vấn đề của quan hệ giữa chủ thể hành động và tư duy với các vật thể của thực nghiệm. Câu hỏi đặt ra cho các triết học gia của nhiều thế kỷ là: Làm thế nào để đi tới biết được một cái gì? Có chăng một số ý niệm bẩm sinh hay mọi kiến thức đều là hậu đắc? Piaget đã thử trả lời cho các câu hỏi đó trên nhiều lĩnh vực: toán học, lý luận đạo đức và ngôn ngữ. Nhu cầu tìm lời giải đáp đã đưa Piaget đi qua nhiều trường về triết học, sinh học, lịch sử, toán học và tâm lý, và cuối cùng dừng lại ở TLHPT.

Từ "di truyền phát sinh" (Genetie) là một phần của cụm từ khoa học phát sinh. "Phát sinh" không chỉ liên quan tới cái bẩm sinh, ý nghĩa thông thường được dùng hiện nay, mà tới "phát triển", "nảy sinh". Bằng nghiên cứu những thay đổi phát triển trong quá trình hiểu biết và tổ chức kiến thức, Piaget có cảm tưởng đã tìm được câu trả lời cho các câu hỏi truyền thống của khoa học luận. Trong khoa học luận, Piaget đã quan tâm tới các phạm trù cơ bản của tư duy là: thời gian, không gian, nhân quả, và số lượng. Các phạm trù đó, hiển nhiên ở người lớn, theo Piaget, lại chưa thể là ở đứa trẻ. Piaget lấy làm ngạc nhiên làm sao và khi nào một đứa trẻ hiểu được là không có hai đồ vật cùng chiếm một chỗ, là một sự kiện đặc trưng nào đó không thể xảy ra, vừa trước vừa sau một sự kiện khác.

Khác với các nhà khoa học luận khác, Piaget làm các giả thuyết có thể đưa ra trắc nghiệm chứ không dùng các lập luận logic để bảo vệ quan điểm của mình. Có thể gọi Piaget là một khoa học luận gia thực nghiệm. Mục tiêu đơn giản, nhưng cách mạng ở chỗ kiến thức là một quá trình hơn là một tình trạng. Có mối quan hệ giữa người biết và cái được biết, một em bé biết

một quả bóng hoặc cái xúc xắc do tác động lên nó bằng cơ thể hoặc tâm trí. Theo một nghĩa nào đó, một người xây dựng, "kiến tạo" nên kiến thức người đó đóng vai trò tích cực trong quá trình hiểu biết và thậm chí tham gia vào hình thức của kiến thức. Những con người hiểu biết lựa chọn tích cực và lý giải thông tin của môi trường.

Kiến thức của trẻ về thế giới biến đổi trong khi hệ thống nhận thức của nó phát triển. Trong khi "người biết" thay đổi, thì cái được biết cũng đổi thay. Đứa trẻ bé tí "biết" không gian bằng trườn bò, và đạt tới các đồ vật, trẻ lớn hơn biết không gian bằng thao tác với các tượng trưng của tâm trí. Trong cả hai trường hợp, luôn có mối quan hệ giữa người biết với thế giới bên ngoài.

Cũng cần lưu ý là Piaget áp dụng tiếp cận phát triển không chỉ với khoa học của những cá nhân con người mà cả với kiến thức tập thể (như trong lịch sử khoa học mối quan hệ giữa các lĩnh vực khoa học với nhau).

Tiếp cận sinh học.

Do quá trình học tập và đào tạo, tư duy của Piaget bám rễ sâu vào sinh vật học. Trong con động vật thân mềm (con ốc sên chẳng hạn) Piaget thấy những nguyên tắc chung của cơ thể sống làm thế nào để thích nghi với thế giới. Những động vật thân mềm đó vừa thích nghi với môi trường xung quanh vừa tích cực đồng hóa môi trường đó bằng những cách mà cấu trúc sinh học của chúng cho phép. Piaget cho rằng các nguyên tắc đó cũng có thể đem áp dụng cho tư duy con người. Định nghĩa chung nhất của ông về trí thông minh là sự thích nghi với môi trường. Giống như cơ thể con người và không là con người thích nghi về thực thể với môi trường, tư duy cũng thích nghi với môi trường ở bình diện tâm lý. Piaget giả thiết rằng các kiểu hoạt động chức năng tâm lý dính líu tới sự thích nghi đó đều là chung hay phổ biến.

Mượn một khái niệm khác của sinh vật học, Piaget đề xuất là sự phát triển của nhận thức giống như phát triển của phôi: qua thời gian một cấu trúc có tổ chức ngày càng được biệt hoá. Trên thực tế, Piaget đôi khi nói tới phát triển nhận thức như "phôi thai học về trí".

Thích nghi, tổ chức, cấu trúc, cũng như các khái niệm sinh học khác như cân bằng, đồng hoá, điều ứng, tất cả những khái niệm đó được sử dụng để so sánh với hoạt động của trí.

Thuyết cấu trúc.

Cùng với nhà nhân chủng học Claude Lévi Strauss và nhà ngôn ngữ Ferdinand de Saussure, Piaget thuộc về những người tiếp cận thuyết cấu trúc. Những nhà cấu trúc nhìn nhận đặc tính tổ chức của bất cứ cái gì họ đương nghiên cứu. Piaget đề xuất một loạt những thao tác tâm trí ở dưới những thời kỳ tư duy khác nhau. Như vậy sẽ có một cấu trúc hạ tầng cho tình

trạng muôn hình muôn vẻ của nội dung. Các nhà cấu trúc quan tâm tới những mối quan hệ - giữa các phần riêng lẻ với cái tổng thể, và giữa trạng thái sớm hơn và muộn hơn. Thí dụ, tư duy nơi đứa trẻ bé và đứa trẻ lớn hơn, có những yếu tố tương tự nhau, nhưng các yếu tố đó phối hợp với nhau theo những con đường khác nhau để hình thành một tổng thể có tổ chức của tư duy.

Theo Piaget, bản chất của các cấu trúc tâm trí thay đổi trong quá trình phát triển. Những cấu trúc nhận thức ở một đứa trẻ mang nhãn: sơ cấu (schemes) (đôi khi được dịch là schemas: sơ đồ). Một sơ cấu là một mô hình có tổ chức của hành vi; nó phản ánh một cách tương tác đặc biệt với môi trường. Theo Piaget một sơ cấu là bất cứ gì có thể lặp lại và khái quát hoá trong một hành động. Sơ cấu mút (bú), khi đó, mô tả cách đứa trẻ cho vào mồm và mút nhiều đồ vật khác nhau. Khi sơ cấu trở nên biệt hoá, đứa trẻ sẽ phân loại các đồ vật thành những thứ "mút được" và "không mút được" với các phân loại nhỏ hơn như: mút được cứng, mút được mềm v.v...

Trái lại, cấu trúc nhận thức ở trẻ lớn hơn từ 7 tuổi trở đi, được mô tả như là những thao tác tâm trí được tổ chức thành các hệ lôgic toán học. Khung cấu trúc có thể coi như cách các sơ cấu và thao tác nối thông nội dung với chức năng và tổ chức chúng thành một tổng thể có tổ chức. Thí dụ: cộng, trừ, nhân, chia là những thao tác được phối hợp với nhau trong một khái niệm con số làm nền cho hành vi toán học.

Tiếp cận giai đoạn.

Có lẽ điều táo bạo và gây nhiều tranh cãi nhất trong các mục tiêu của Piaget đó là sự phát triển nhận thức diễn ra qua một loạt các giai đoạn. Đối với Piaget mỗi giai đoạn là một thời kỳ mà ở đó tư duy và hành vi của trẻ, trong những tình huống khác nhau, phản ánh một kiểu cấu trúc tâm trí ở bên dưới. Các giai đoạn có thể được nghĩ như trình độ liên tiếp về thích nghi với môi trường,

Dưới đây là 5 đặc điểm nổi bật trong lý thuyết về giai đoạn.

1. Một giai đoạn là một tổng thể được cấu trúc ở tình trạng cân bằng, một tổng thể thống hợp các phần được tổ chức với nhau các sơ cấu hay thao tác ở mỗi giai đoạn phối hợp với nhau thành một tổng thể có tổ chức. Mỗi giai đoạn có một cấu trúc khác biệt cho phép một kiểu khác biệt của tương tác giữa trẻ và môi trường, ở tột cùng của mỗi giai đoạn chính của sự phát triển cấu trúc nhận thức ở vào tình trạng cân bằng.

2. Mỗi giai đoạn bắt nguồn từ giai đoạn trước sáp nhập và làm biến đổi giai đoạn đó, và chuẩn bị cho giai đoạn sau. Trong quá trình hoàn tất giai đoạn mới đó, giai đoạn trước được

làm lại. Tuy các kỹ năng trước vẫn còn lại, song vị trí và vai trò của chúng trong tổ chức thì thay đổi. Thí dụ một học sinh tiểu học còn lăn hoặc đá một quả bóng (một kỹ năng đạt được hồi còn bé tí) nhưng kỹ năng đó nay nằm trong một số kỹ năng khác. Lăn và đá này phối hợp với các hành động khác để thắng trong trò chơi. Sự thoái lui về một giai đoạn trước là không thể được bởi vì giai đoạn trước không còn hiện hữu nữa. Điều đó trái ngược với thuyết đoạn của Freud coi một con người bị tràn ngập bởi lo hãi có thể thoái lui về giai đoạn trước.

3. Các giai đoạn đi theo một tiến trình bất biến. Không một giai đoạn nào có thể được bỏ qua.

4. Các giai đoạn là chung cho cả mọi người mọi chốn.

Có thể khác nhau về tốc độ nhanh chóng trong sự xuất hiện các giai đoạn, song trình tự các giai đoạn như nhau ở trẻ em trong rừng già châu Phi, ở trẻ vùng ngoại ô Mỹ hoặc ở các sườn núi Thụy Sĩ.

5. Mỗi giai đoạn gồm cái sẽ trở thành là và một cái đương là. Có một thời kỳ chuẩn bị ban đầu và một thời kỳ cuối hoàn tất ở mỗi giai đoạn.

Phương pháp luận.

Nhà khoa học, lý thuyết và phương pháp vừa làm dễ dàng cho nhau, vừa ép buộc nhau. Piaget người quan sát chú chim sẻ, và người sưu tập động vật thân mềm sử dụng thuật quan sát và phân loại khi theo dõi các trẻ làm chủ các đồ vật quanh nó và khi quan sát những trẻ biết đi phát biểu ý kiến một cách hồn nhiên. Piaget sinh viên ở trường Sorbonne phỏng vấn các bệnh nhân tâm thần, là người đã đặt những câu hỏi về các giấc mộng, nguồn gốc của vũ trụ và về số lượng. Công trình của Piaget về tuổi tiền học đường và tuổi học sinh bao hàm phương pháp lâm sàng dựa vào những tương tác giữa thực nghiệm và trẻ. Thực nghiệm viên bắt đầu đưa một vấn đề hoặc đặt một câu hỏi, nhưng những câu hỏi tiếp theo được hướng dẫn do trả lời mà trẻ đáp lại với câu hỏi trước. Qua trao đổi lẫn nhau đó nghiệm viên cố hiểu được con đường lập luận ẩn dụ trong những câu trả lời của trẻ.

Thí dụ trao đổi dưới đây giữa Piaget và một trẻ 5 tuổi: Giấc mộng đến từ đâu? Từ chúng ta hay từ bên ngoài? - Từ bên ngoài - Khi cháu ở trong giường và nằm mộng thì giấc mộng ở đâu? - Trong giường cháu, ở dưới chân. Thực sự cháu không biết. Nếu nó ở trong bụng cháu, xương sẽ làm vướng và cháu sẽ không thấy nó - Khi cháu ngủ giấc mộng có ở đó không? - Có, ở trong giường, cạnh cháu... Giấc mộng có ở trong đầu cháu không? - Nó là cháu trong giấc mộng: nó không ở trong đầu cháu. Khi bác mộng bác không biết là bác ở trong giường. Bác biết là bác đương đi chơi. Bác ở trong mộng. Bác ở trong giường, nhưng bác không biết... - Các giấc mộng

đến từ đâu? - Cháu không biết. Chúng đến. - Đâu? - Trong phòng, và sau đó chúng xuất hiện nơi những đứa trẻ con. Chúng tự đến - Cháu thấy giấc mộng khi cháu ở trong phòng, nhưng nếu bác cũng ở trong phòng, bác sẽ thấy nó không? - Không, người lớn không bao giờ thấy mộng... Khi giấc mộng ở trong phòng, nó có ở cạnh cháu không? - Có, ở đây này! (chỉ phía trước mắt, vào 30 cm) (1926, 1929).

Khi Piaget nghiên cứu các khái niệm về vật lý và con số hoặc sự phát triển tri giác, các phỏng vấn thường phối hợp với thao tác trên đồ vật như xếp một hàng các đồ vật và hỏi xem số lượng có thay đổi không. Piaget quan sát cẩn thận các con mình khi chúng sinh hoạt bình thường. Vào những lúc đó, ông trở thành vừa là một thành viên vừa là người quan sát bằng cách sáng tạo các thực nghiệm tại chỗ, chẳng hạn như dấu một vật và quan sát xem em bé có tìm nó không.

Do các thủ tục nói năng và quan sát hành vi đó được nhìn bằng con mắt của Piaget, nhà triết học và lý thuyết gia về sinh vật học, chúng được mô tả một cách ngày càng trừu tượng. Piaget thấy những cấu trúc tổng thể của tư duy trong các hành vi cụ thể khác nhau. Quá trình trừu tượng hóa và khái quát hóa đó rất rõ trong tác phẩm của ông, thường có một trình độ cao về suy luận điều quan sát liên tục. Có lẽ cách tốt nhất để nắm bắt được quan hệ giữa cái trừu tượng và cái cụ thể là thực hiện sự vắng lai giữa hai cái đó.

Created by AM Word₂CHM

MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Mục này mô tả đứa trẻ điển hình của Piaget đang tìm con đường của nó giữa các giai đoạn phát triển nhận thức.

Để hiểu được từng giai đoạn, chúng ta cần biết không chỉ từ đâu nó đến mà cả nó sẽ đi tới đâu. Mỗi giai đoạn vừa hứng thành quả của giai đoạn trước vừa gieo hạt cho giai đoạn sau.

Dưới đây là một cái nhìn bao quát các giai đoạn. Các tuổi được liệt kê với từng giai đoạn là tương đối, vì trẻ em có phần nào biến đổi về tuổi đạt được quá trình phát triển theo giai đoạn.

1. Thời kỳ giác động (khoảng từ đẻ đến 2 tuổi). Đưa trẻ hiểu thế giới theo ý nghĩa của sự tác động thân thể lên thế giới. Nó vận động từ những phản xạ đơn giản qua nhiều bước để đạt tới một loạt sơ cấu có tổ chức (hành vi có tổ chức).

2. Thời kỳ tiền thao tác (khoảng từ 2 đến 7 tuổi). Bây giờ trẻ có thể sử dụng các ký hiệu tượng trưng (hình ảnh, tâm trí, từ ngữ, cử chỉ) để biểu tượng cho các vật thể và sự kiện, - một cách ngày càng có tổ chức và logic.

3. Thời kỳ thao tác cụ thể (khoảng từ 7 đến 11 tuổi). Trẻ đạt được phần nào những cấu trúc logic giúp nó thực hiện những thao tác tâm trí khác nhau.

4. Thời kỳ thao tác chính qui (khoảng từ 11 đến 15 tuổi). Thao tác tâm trí không còn hạn hẹp ở các vật cụ thể, chúng có thể được áp dụng cho những diễn đạt hoàn toàn bằng lời hoặc logic cho cái có thể cũng như cho cái có thực, cho tương lai cũng như cho hiện tại.

Tuy rằng Piaget dựa vào các "giai đoạn" phát triển, mỗi một trong 4 giai đoạn chính đó được gọi là "thời kỳ" (thí dụ thời kỳ giác động). Khi Piaget xác định các giai đoạn bên dưới trong một của 4 giai đoạn đó, đó là "các giai đoạn".

THỜI KỲ GIÁC ĐỘNG (khoảng từ khi sinh đến 2 tuổi)

Theo Piaget, con người bắt đầu cuộc sống với một loạt các phản xạ, và thừa kế những cách tương tác với môi trường. Những cách thừa kế tương tác đó dựa vào xu hướng suy nghĩ được tổ chức và thích nghi với môi trường đó. Suy nghĩ thậm chí của một Einstein cũng có những khởi đầu khiêm tốn đó. Tuy trẻ bé hầu như không biết gì về thế giới, nó ở tiềm năng biết mọi thứ. Một trong những cuốn sách của Piaget mang tựa đề: "Những nguồn gốc của trí thông minh ở trẻ" (1936).

Bây giờ chúng ta vạch ra việc xây dựng mô hình thế giới ở trẻ bé tí, bằng các hệ cảm giác (tri giác) và vận động (vận động cơ thể) - Em bé tiến lên, qua 6 giai đoạn để xây dựng hệ thống giác động của tư duy.

Giai đoạn 1: Biến đổi của phản xạ (Khoảng từ sơ sinh đến 1 tháng).

Một sơ sinh là một búi phản xạ hoặc được buộc vào những trả lời gây nên do kích thích. Hãy sờ vào môi sơ sinh, nó mút ngay; hay đặt một ngón tay vào bàn tay nó, nó liền nắm chặt lấy ngay. Do những phản xạ đó được hoạt hoá một số lần, dần dần chúng được biến đổi đi. Trẻ làm chúng ăn khớp nhẹ nhẹ để ứng với những đòi hỏi của các hoàn cảnh hơi khác đi. Mồm trẻ chẳng hạn phải tìm đầu vú từ những góc độ khác nhau vào những dịp khác nhau.

Do một số lượng và kiểu rộng rãi những đồ vật dùng có lợi cho phản xạ, loại các thứ "mút được" tăng lên, bao gồm các vật từ núm vú đến vải đệm và then gỗ của cái nôi trẻ nằm. Tuy nhiên, đồng thời với việc trẻ mở rộng hành vi mút bao hàm nhiều đồ vật, nó cũng gia tăng sự phân biệt giữa các vật đó. Một trẻ đương đối không bao giờ nhấm cái đầu vú với ngón tay. Một nghĩa nào đó, nó "nhận ra" các đồ vật. Trên thực tế, đôi khi một em bé mút khi không có gì để mút. Em bé mút vì nó có thể mút.

Tóm lại, ở giai đoạn một, em bé tăng cường khái quát hóa, và biệt hóa những hành vi ban đầu là những phản xạ. Ở điểm này, Piaget bắt đầu sử dụng từ "sơ cấu" được đưa vào một hạng mục cấu trúc. Những sơ cấu đó - mô hình hành vi có tổ chức - tiếp tục tăng cường, khái quát hoá, và biệt hóa trong phần còn lại của thời kỳ giác động. Trẻ xây dựng một thế giới của những vật thể để mút, bám vú, nhìn, cảm thấy, nghe v.v... Các sơ cấu nguyên thủy của giai đoạn đầu là một bước nhỏ, nhưng có ý nghĩa trong sự kiến tạo đó.

Giai đoạn 2: Phản ứng vòng tròn cấp 1 (Khoảng từ 1 đến 4 tháng)

Các hành vi ở giai đoạn 1 có thể được gọi là sơ cấu chỉ với ý nghĩa rất hạn hẹp vì có rất ít biến đổi của phản xạ. Ở giai đoạn 2, có một sự phát triển nhanh chóng và mở rộng của các sơ cấu vì nay xảy ra các phản ứng vòng tròn. Một phản ứng vòng tròn là một hành vi được lặp đi lặp lại và khi đó trở thành vòng tròn. May trẻ phát hiện được một kết quả thú vị từ một hành vi nào đó, và khi đó thử tóm lại được kết quả đó. Do hành vi và kết quả của nó được lặp lại có kết quả, có thể nói là một "thói quen" đã hình thành. Những phản ứng vòng tròn sơ cấp hay cấp 1 đó bao gồm các trả lời - hậu quả tập trung trên hoặc xung quanh cơ thể của trẻ hơn là trên đồ vật. Một phản ứng vòng tròn có lẽ phổ biến là mút ngón cái. Tuy mút ngón cái xảy ra từ khi sinh (hoặc trước đó), bây giờ nó đã phát triển thành một hành vi phối hợp, có hệ thống, trẻ đưa ngón cái vào mồm và giữ nguyên ở đó một cách hiệu quả.

Thành công trong phản ứng vòng tròn tỏ ra có kèm theo cảm giác thích thú.

Piaget mô tả một em bé "chơi với tiếng nói của nó, không chỉ vì quan tâm tới âm thanh, mà vì thích thú chức năng", cười do thực lực của bản thân (1945, 1951)

Giai đoạn 3: Phản ứng vòng tròn cấp 2 (thứ cấp) (Khoảng từ 4 đến 8 tháng)

Trẻ tiếp tục mở rộng thế giới của nó chủ yếu bằng chuyển từ PUVT 1 sang PUVT 2. Nếu PUVT 1 tập trung vào cơ thể của trẻ thì PUVT 2 hướng về thế giới bên ngoài. Em bé may làm được một cái gì đưa nó tới một kết quả thú vị trong môi trường xung quanh: lắc cái xúc xắc, có tiếng động; đập vào quả bóng, quả bóng lăn, nó lặp đi lặp lại động tác để duy trì và giải trí với động tác. Đôi khi các quá trình đó gây được kết quả mong đợi, nhưng cũng có khi thì không.

Một trong những quan sát mới của Piaget là sự nhận ra vận động ở giai đoạn này. Đứa trẻ nhận ra những đồ vật và những cảnh song không thể nhận ra, trừ bằng làm hơn là bằng nghĩ, cái sơ đồ có ích cho việc nhận ra.

Trong giai đoạn 2 và 3, trẻ hoàn tất vài sự phối hợp đơn giản giữa các sơ cấu. Phối hợp mắt, tay (nhìn và nắm) đặc biệt có ích để phát triển PUVT. Sự phối hợp các sơ cấu nhìn, bám, bú, nghe v.v... tiếp tục trong thời kỳ giác động. Bằng cách đó, cấu trúc nhận thức gia tăng sự thống hợp và tổ chức.

Giai đoạn 4: Phối hợp các sơ cấu cấp 2. (Khoảng từ 8 đến 12 tháng).

Ở giai đoạn này, trẻ có thể phối hợp các sơ cấu theo các kiểu phức tạp. Đặc biệt là thấy xuất hiện kế hoạch và ý đồ. Hành vi mới này do một hành vi bằng công cụ và một hành vi có mục đích làm nên. Đứa trẻ biết nó muốn gì và biết sử dụng kỹ năng của nó để hoàn tất ý đồ đó. Nó đã phân biệt được giữa phương tiện và mục tiêu cuối cùng, ở giai đoạn 3, trẻ phát hiện ra kết quả hay một cách ngẫu nhiên; chỉ về sau nó mới thử hoàn tất lại kết quả.

Piaget vào nhiều dịp đặt bàn tay của ông đằng trước một bao diêm hấp dẫn.

Ở giai đoạn 3, con trai bé của ông áp dụng sơ cấu quen thuộc quơ tay bám víu về phía bao diêm; ở giai đoạn 4 nó gạt tay bố ra (công cụ, phương tiện) và nắm lấy bao diêm (mục đích). Em bé đã loại bỏ được một rào chắn để hoàn thành một mục tiêu.

Thêm vào phối hợp các sơ cấu để loại bỏ chướng ngại vật em bé nay có thể sử dụng các đồ vật như những công cụ để đạt mục đích.

Một kết quả khác của sự phân biệt giữa phương tiện và mục đích là dự đoán sự kiện.

Vào 9 tháng nó thích nước quả trong một cái cốc, chứ không thích súp trong một cái bát. Nó theo dõi hoạt động của mẹ. Khi chiếc thìa ra khỏi cốc, nó liền mở rộng miệng trong khi nó vẫn khép kín mồm nếu là chiếc thìa đưa ra khỏi cái bát.

Giai đoạn 5: Phản ứng vòng tròn cấp 3 (Khoảng từ 12 đến 18 tháng).

Ở giai đoạn này, môi trường là phòng thí nghiệm của trẻ. Nó thăm dò tiềm năng của từng đồ vật. Nó dường như luôn hỏi "cái đồ vật này có cái gì mới không?". Cũng như trong các PUVT trước, có sự lặp lại với những biến đổi.

Piaget quan sát đứa con trai mình, nằm dài chơi với một con ngỗng nhựa. Đứa bé 10 tháng. Nó giơ con ngỗng lên, xuống, ngang, dọc... Nó xoài tay ra để con ngỗng rơi. Nó thay đổi vị trí rơi. Khi con ngỗng rơi ở một vị trí mới, nó để cho rơi hai ba lần hay hơn, ở cùng một chỗ, dường như để nghiên cứu mối quan hệ trong không gian; rồi nó thay đổi tình huống. Có lúc con

ngõng rơi cạnh mồm nó, nhưng nó không ngậm mút mà ném ba lần nữa trong khi chỉ thực hiện cử chỉ mở mồm.

Qua những sai và sửa sai để thăm dò khám phá, trẻ mở rộng hành vi phương tiện - mục đích của giai đoạn trước để mở ra những phương tiện mới. Nó không còn chỉ phối hợp những sơ cấu cũ. Đặc điểm của giai đoạn 5 là sự khám phá những phương tiện mới thông qua thăm dò tích cực.

Giai đoạn 6: Sáng tạo những phương tiện mới bằng những phối kết hợp tâm trí (Khoảng từ 18 đến 24 tháng).

Giai đoạn 6 khép lại thời kỳ giác động và mở màn cho thời kỳ tiền thao tác. Tư duy bắt đầu đi vào bí mật. Việc thăm dò môi trường bên ngoài mở đường cho thăm dò tâm trí bên trong. Nay điều đó là có thể vì trẻ bây giờ có thể sử dụng các tượng trưng tâm trí để biểu tượng các vật thể và sự kiện. Ta hãy xem cách biểu tượng tâm trí đó dẫn tới giải quyết một vấn đề như thế nào.

L. lần đầu tiên chơi với một chiếc xe búp bê, tay đẩy của chiếc xe cao ngang mặt của trẻ. Nó đẩy cho xe lăn trên tấm thảm. Khi nó chạm vào tường nó kéo và lùi lại. Song tư thế đó không thuận lợi cho nó, nó ngừng một lúc, và không chút do dự nào, nó đi sang phía bên kia để tiếp tục đẩy chiếc xe. Nó đã tìm được quá trình tiến hành chỉ với một lần thử có vẻ như qua sự tương tự với những hoàn cảnh khác, nhưng không hề qua đào tạo học tập, hoặc may rủi.

Có một số nét đặc trưng cho giai đoạn 6:

1. Trẻ bỏ qua sai và sửa sai vì không cần thiết nữa.
2. Nó tạo nên những giải đáp mới (phương tiện để đạt mục tiêu) tại chỗ.
3. Nó vận dụng các hình ảnh tâm trí tương ứng (thay thế, biểu tượng) với sự kiện bên ngoài.

Sự xuất hiện của tượng trưng tâm trí có lẽ là nổi bật nhất trong quan sát của Piaget:

Piaget chơi với L. ở tuổi 1 năm 4 tháng. Piaget dấu một cái dây đồng hồ vào một cái vỏ bao diêm. L. đã lấy được cái dây bằng áp dụng các sơ cấu cũ; bằng lật nghiêng cái hộp xuống để dốc cái dây qua khe hở, hoặc với một khe hở nhỏ hơn, nó thò ngón tay vào trong để nắm lấy cái dây. Bây giờ, Piaget để tuột cái dây qua một khe hở thậm chí nhỏ hơn, điều mà L. khám phá ra là quá nhỏ để cho phép các ngón tay nó lấy được cái dây.

L. nhìn khe hở rất chăm chú, và nhiều lần liên tiếp nó mở rồi ngậm mồm lại, lúc đầu nhẹ nhẹ, rồi mỗi lúc lại rộng hơn dường như L. hiểu ra rằng, có một cái hốc ở dưới khe hở và muốn

mở rộng cái hốc ra. Biểu tượng mà nó cố gắng cung cấp được biểu lộ một cách tạo hình có nghĩa là, do không nói toạc ra bằng lời suy nghĩ của nó về tình huống hoặc bằng những hình ảnh nhìn rõ ràng bằng mắt, nó sử dụng một vận động chỉ dẫn đơn giản, làm cái biểu đạt (cái hiệu) hoặc cái tượng trưng. Những động tác của mồm biểu tượng cho ý niệm mở rộng ra, chỗ hờ của bao diêm. L. ở trong thời kỳ quá độ hướng tới sử dụng thực sự các tượng trưng tâm trí.

Một kết thúc của giai đoạn này là một sự kiện đã được biểu tượng có thể được gọi nhớ lại một thời gian sau.

BÌNH LUẬN

Thời kỳ giác động cung cấp một minh họa cụ thể cho những đặc điểm chung dưới đây của cả 4 thời kỳ:

1. Trẻ học đặc tính của các đồ vật và quan hệ của chúng, ở thời kỳ giác động trẻ hoàn thiện sự hiểu biết đó bằng những hoạt động không úp mở.

2. Cấu tạo nhận thức được tổ chức chặt chẽ hơn. Trẻ phối hợp các sơ cấu và áp dụng chúng như những giải pháp cho các tình huống mới.

3. Hành vi dần dần trở nên có ý đồ. Trẻ phân biệt được giữa phương tiện và mục đích, sáng tạo những phương tiện mới và vận dụng chúng vào những mục đích mới, những tình huống mới.

4. Cái tôi dần dần phân hóa với môi trường. Trẻ dần dần khám phá ra ranh giới của chính cơ thể của mình và tự xem mình như một vật trong thế giới vật thể.

Có lẽ khái niệm quan trọng nhất đạt được ở thời kỳ giác động là khái niệm về vật thường trực (sự tồn tại của vật thể).

Vào ít tháng đầu của đời sống, nếu một vật biến đi, trẻ không tìm nó (giai đoạn 1 và 2). Hành vi của nó tuân thủ nguyên tắc "ngoài tầm nhìn, ngoài tầm nghĩ".

Về sau, nó tìm nếu đồ vật được giấu đi một phần hoặc nếu nó đương làm một cái gì với đồ vật khi vật này biến mất (giai đoạn 3). Tuy nhiên, nó dễ dàng thôi cố gắng nếu đồ vật đó không mau chóng tái hiện. Nó vẫn còn nghĩ là đồ vật là một sự mở rộng của tác động của nó lên đồ vật.

Muộn hơn nữa, do các sơ cấu phối hợp với nhau, trẻ có những kỹ năng cần thiết để tìm những vật bị che giấu (giai đoạn 4). Tuy nhiên nó vẫn tìm ở chỗ mà trước đây nó đã tìm.

Tiến bộ tiếp theo là trẻ có thể tìm thấy một vật, dù có nhiều di chuyển, song chỉ nếu các di chuyển đó có thể được trông thấy (giai đoạn 5).

Tuy nhiên ở giai đoạn cuối cùng trẻ tiếp tục tìm đồng xu được Piaget giấu ở chỗ này sang chỗ khác (dưới chăn, dưới gối...) không để trẻ trông thấy, vì trẻ biết là đồng xu ở chỗ nào đó (giai đoạn 6). Trẻ có thể biểu tượng đồ vật, trong trí óc, không phụ thuộc vào việc đã trông thấy đồ vật hoặc đã tác động lên vật đó. Cuối cùng, nó hiểu rằng các đồ vật kể cả bản thân nó, là những thứ tồn tại trong hoặc do bản thân chúng.

Thêm vào khái niệm vật thể, Piaget vạch ra sự phát triển của khái niệm thời gian, không gian và nhân quả. Các chi tiết về diễn biến giác động của các khái niệm đó có thể tìm thấy trong "xây dựng thực tế nơi trẻ em" (1937). Các khái niệm trên liên quan chặt chẽ với khái niệm vật thể bởi lẽ vật thể tồn tại vận động, và ảnh hưởng đến các vật khác trong môi trường thời gian và không gian. Cũng như đối với khái niệm đồ vật, các khái niệm đó là những đối thay của một chủ đề (giác động) của Piaget.

Thời kỳ tiền thao tác (khoảng từ 2 đến 7 tuổi).

Những thành công ở thời kỳ giác động cũng là sự chuẩn bị cho thời kỳ sắp tới những cái gì trẻ đã kết thúc ở lĩnh vực hoạt động đối với thế giới nay được phát triển lại trong lĩnh vực của biểu tượng tâm trí. Trẻ chuyển các khái niệm về vật thể, quan hệ nhân quả, không gian và thời gian sang một lĩnh vực trung gian (của biểu tượng tâm trí) và một cấu trúc có tổ chức cao hơn.

Chức năng ký hiệu. (Semiotic function)

Sự xuất hiện của các biểu tượng tâm trí vào giai đoạn 6 của thời kỳ giác động bắc cầu cho thời kỳ tiền thao tác. Các biểu tượng tâm trí có được nhờ vào "chức năng ký hiệu" hay là khả năng dùng một vật hay sự kiện thay cho một cái khác. Một cái hiệu (a signifier = cái biểu đạt = ký hiệu ngôn ngữ để chỉ một sự kiện, một khái niệm) gọi lên cái tính chất hàm (a significate = cái được biểu đạt = nội hàm tính chất của sự vật, một khái niệm). Các từ cử chỉ, đồ vật, hình ảnh tâm trí có thể dùng làm hiệu, cái biểu đạt. Một trẻ lên 4 có thể dùng từ "máy bay" bàn tay bắt chước chim bay một hình ảnh tâm trí của máy bay, hoặc một cái máy bay đồ chơi thay vì cho cái máy bay thật.

Có những tiền thân cho những cái hiệu. Một cái tiền thân được nhắc tới ở giai đoạn 6 là bắt chước. Giải đáp của L. cho vấn đề cái dây đồng hồ trong hộp diêm minh họa quá độ giữa hành vi công khai và tượng trưng tâm trí.

Có 2 loại hiệu: tượng trưng (symbol) và tín hiệu (sign). Tượng trưng một sự tương tự nào đó với vật hay sự kiện mà chúng thay thế. Chúng xuất hiện trong trò chơi tượng trưng, giả dụ khi L. coi cái áo là cái gối và giả vờ ngủ.

Trái với tượng trưng, tín hiệu liên quan tùy ý đến một sự kiện hoặc đồ vật. Trẻ không dễ dàng nắm bắt được khái niệm là các từ và tín hiệu khác được qui định tùy ý cho các đồ vật. Trẻ nghĩ rằng tên của đồ vật là thuộc bản chất của đồ vật như màu sắc và hình dáng của chúng. Khi hỏi trẻ tại sao lại gọi sợi bún là bún, một trẻ bé có thể nói là vì nó trông như bún, ăn giống như bún nên gọi là bún.

Tư duy biểu tượng có một số điểm hơn tư duy giác động. Nó nhanh hơn và linh hoạt hơn. Nó có thể tham gia với quá khứ, hiện tại và tương lai trên một diện rộng, có thể phối kết hợp các phần lại để tạo thành những ý niệm không liên quan gì với thực tế (thí dụ, những quái vật kỳ lạ và kinh sợ trong đêm tối).

Cần lưu ý là Piaget không bảo vệ quan niệm chung là nguồn gốc của tư duy biểu tượng là khả năng sử dụng từ. Ngược lại, sự phát triển của tư duy biểu tượng làm nó có thể sử dụng từ cũng như những cái hiệu khác. Như vậy tư duy vừa là trước ngôn ngữ vừa rộng hơn ngôn ngữ. Ngôn ngữ trước hết là một cách để biểu lộ tư duy. Trong quá trình phát triển, tư duy đến trước ngôn ngữ. Thí dụ dạy một trẻ sử dụng các từ "hơn", "lớn hơn", "như thế" không dạy cho nó khái niệm về số lượng ẩn dụ trong những phát ngôn đó.

Tuy tư duy không phụ thuộc vào ngôn ngữ, ngôn ngữ giúp phát triển nhận thức. Ngôn ngữ hướng sự chú ý của trẻ vào những đồ vật mới và những quan hệ với môi trường, đưa nó xâm nhập vào những đối lập về cách nhìn, và tham gia vào thông tin trừu tượng không dễ dàng gì nắm bắt được trực tiếp. Ngôn ngữ là một trong nhiều công cụ có giá trị đối với hệ nhận thức.

Đặc điểm của thời kỳ.

Trong thời kỳ tiền thao tác, trẻ chưa đạt được các thao tác tâm trí phản hồi được, là đặc điểm của thời kỳ tiếp theo, thời kỳ thao tác cụ thể.

Những đặc điểm chính của thời kỳ tiền thao tác là: duy kỷ, tư duy cứng nhắc, suy luận bán lôgic và nhận thức xã hội hạn chế.

1. Tính duy kỷ. Duy kỷ không qui chiếu vào tính ích kỷ hoặc ngạo mạn. Từ đó, đúng hơn, liên quan đến sự biệt hoá không đầy đủ của cái tôi với những người khác và thế giới, đến xu thế tri giác, hiểu và giải thích thế giới dưới dạng của bản thân. Trẻ không thể có quan điểm tri giác và khái quát của một người khác. Duy kỷ gây khó khăn cho việc đóng vai trò và có quan điểm của người khác.

Do trẻ không dễ dàng đóng vai trò của người khác, nó ít cố gắng sửa lời nói cho thích hợp với nhu cầu của người nghe. Trẻ không cảm thấy muốn tác động lên người nghe cũng như nói với người đó một điều gì, chẳng thích một loại chuyện trò ở phòng khách, trong đó mỗi người

chỉ nói về mình và chẳng ai nghe ai.

Lời nói duy kỷ lan tràn trong các nhóm trẻ đang chơi, trẻ bề ngoài nói với nhau trong khi chơi trong một nhóm, có thể đương nói đấy, nhưng không nhất thiết là với nhau. Những nhận xét của mỗi trẻ không liên quan tới bất cứ ai. Đó là một độc thoại tập thể hơn là một trò chuyện. Thí dụ một trẻ nói: "Hôm qua tớ thấy một siêu nhân trong một cuốn sách" thì một trẻ khác lại tiếp theo: "Cái áo len làm tớ ngứa". Sau thời kỳ tiền thao tác (2-7 t) tính duy kỷ tiếp tục giảm đi song không bao giờ mất hẳn, kể cả ở tuổi người lớn.

2. Tư duy cứng nhắc. Đặc điểm của tư duy tiền thao tác như là bị đóng băng. Trẻ có xu thế tập trung vào một nét nổi bật của vật thể hoặc sự vật và không biết tới các nét khác. Hai cốc giống nhau cùng đựng những mức nước bằng nhau, nếu đem đổ chất nước của một cốc vào một đồ đựng cao hơn, nhỏ hơn trẻ tập chú vào độ cao của nước trong khi không biết gì tới bề ngang. Nó sẽ kết luận sai là có nhiều nước hơn vì mức nước cao hơn.

Chúng ta còn thấy sự cứng nhắc của tư duy trong xu hướng tập trung vào những tình trạng hơn là vào những biến đổi liên kết các tình trạng đó. Đứng trước bài toán liên quan tới số lượng nước trong cốc, đưa trẻ nghĩ đến cái "trước" và "cái sau", không biết tới quá trình biến đổi từ A sang B khi nước được đổ từ cái đựng này sang cái kia. Tư duy cứng nhắc do thiếu sự phản hồi. Trẻ không thể trong trí óc đảo ngược chất nước đã đổ ra trở về với cái đựng ban đầu. Khả năng nhập tâm hành động còn chưa đầy đủ vì không hai chiều.

Về cuối thời kỳ tiền thao tác, ta mục kích sự tan băng lớn, khi trẻ phần nào sửa xu hướng tư duy trên. Ta nay thấy 3 sự hoàn thiện tích cực của thời kỳ tiền thao tác: chức năng, điều tiết và bản sắc.

Một chức năng là khái niệm về đồng "biến" đối giữa các yếu tố, thí dụ như càng kéo cái màn che, thì cái màn càng mở rộng hoặc khi kéo một sợi dây trên cái pu-li, có sự tăng chiều dài trên một đoạn dây trong khi đoạn kia lại giảm đi về chiều dài.

Tuy nhiên trẻ chưa thể làm rõ bản chất về số lượng của mối quan hệ.

Một điều tiết là một hoạt động tâm trí đã bị mất đi một phần tập trung. Tiếp tục sử dụng thử nghiệm với lượng nước, thấy chuyển đổi giữa chiều cao và bề rộng của nước để cho nhận xét về lượng. Một cốc nước đựng nhiều nước hơn một cốc khác vì một mức nước cao hơn, hoặc có thể chứa ít nước hơn vì kích thước nhỏ hẹp hơn.

Thành tựu thứ ba, bản sắc là khái niệm về một vật có thể thay đổi vẻ ngoài, không thay đổi bản chất của nó, hoặc bản sắc của nó. Nước trông có vẻ khác đi sau khi được đổ từ cốc này sang cốc khác, song vẫn là một thứ nước. Đeo một cái mặt nạ vào không biến một người thành

phù thủy như trẻ bé hơn vẫn làm tương - Tư duy trở nên bớt cứng nhắc bởi vì một khái niệm vẫn được duy trì tuy có những biến đổi trên bề mặt.

3. Suy luận bán lôgic. Những cuộc đối thoại với trẻ cung cấp cho Piaget nhiều thí dụ về tính duy kỷ và sự cứng nhắc của tư duy, song cũng phát hiện ra những đặc tính đáng ngạc nhiên về suy luận bán lôgic.

Ta hãy theo dõi cuộc đối thoại dưới đây với 1 trẻ 6 tuổi:

Mặt trời bắt đầu thế nào?

Có mặt trời khi cuộc sống bắt đầu.

Bao giờ cũng có mặt trời à?

Không.

Nó bắt đầu thế nào?

Vì biết là cuộc sống đã bắt đầu.

Nó được làm bằng gì?

Bằng lửa.

Nhưng thế nào?

Vì có lửa trên đó.

Lửa từ đâu đến?

Từ trên trời.

Lửa được làm thế nào trên trời?

Được bật sáng lên bằng que diêm.

Que diêm đó từ đâu đến?

Ông Trời ném bỏ nó đi (1926, 1929)

Trẻ cố giải thích những sự vật bí ẩn tự nhiên hàng ngày, dưới danh nghĩa hành vi của con người. Mặt trời, cũng như người, sông được tạo nên do hành động của con người và gắn với hoạt động của con người.

Các ý nghĩ hay kết nối với nhau một cách lỏng lẻo hơn là với một quan hệ lôgic.

4. Nhận thức hạn chế về xã hội. Piaget cho rằng sự miêu tả của ông về tư duy áp dụng cho các đối tượng xã hội và sự vật cũng như cho các vật thể. Hơn nữa Piaget xem xét tư duy xã hội, trong công trình của ông, dựa trên những phán xét đạo đức. Một trẻ tiền thao tác đánh giá một

hành vi sai trái tùy vào các biến tố bên ngoài như là thiệt hại gây nên là bao nhiêu, hoặc là hành vi bị trừng phạt. Nó không biết tới những biến tố bên trong như là ý đồ của con người. Chẳng hạn, một cậu bé đánh vỡ cái chén trong khi giúp mẹ dọn bàn được coi như có lỗi hơn một cậu bé chỉ đánh vỡ có một cái chén trong khi định ăn cắp bánh bích qui để trên giá.

Thời kỳ thao tác cụ thể (khoảng từ 7 đến 11 tuổi).

Đôi khi Piaget gộp các tuổi từ 2 đến 11 t và dán cho thời kỳ cái nhãn là "chuẩn bị cho và hoàn tất các thao tác cụ thể". Cũng mới là sự chuẩn bị cho đỉnh cao của phát triển nhận thức: thao tác. Điều tiết, chức năng và bản sắc, trong khi trở thành đầy đủ hơn, phân hóa, có lượng và ổn định sẽ trở thành những thao tác.

Một thao tác là một hành động đã nhập tâm một phần của cấu trúc có tổ chức. Các biểu tượng của trẻ không còn cô lập xếp cạnh nhau một cách đơn thuần, như trong thời kỳ tiền thao tác. Chúng được đưa vào cuộc sống.

Có thể thấy các thao tác trong công trình của Piaget về sự bảo tồn:

Đưa trẻ thấy 2 chiếc cốc đều có nước đầy bằng nhau và cho rằng chúng có một lượng nước như nhau. - Trong khi trẻ theo dõi thì một cốc được đổ vào cốc kia có kích thước khác hoặc vào nhiều cốc nhỏ. Một trẻ không bảo tồn cho là lượng nước đã thay đổi, thông thường bởi vì mức nước đã thay đổi. Mức nước lên cao trong một cái chứa cao hơn, hẹp hơn. Trẻ kết luận là lượng nước đã tăng.

Trái lại, một trẻ "bảo tồn" thì tin rằng lượng nước không thay đổi. Nó hình dung được lượng nước vẫn thế tuy có những thay đổi bề ngoài. Piaget đòi hỏi trẻ phải giải thích trước khi kết luận.

"Bảo tồn" là một khái niệm quan trọng vì cung cấp cho thế giới vật thể một phần nào sự ổn định. Nó phát hiện ra sự hiện hữu hoặc vắng mặt của các thao tác tâm trí. Piaget khẳng định một trẻ không thể bảo tồn trừ phi có một số thao tác tâm trí. Trẻ giải thích các thao tác đó như sau:

"Nếu đổ nước lại vào cái chứa cũ, lượng nước có như thế không" (phản hồi).

"Nước dâng cao lên, nhưng cái chứa (cốc) hẹp hơn" (bù trừ).

"Không thêm nước vào hoặc không đổ nước đi" (cộng trừ).

Trẻ tiền thao tác, thiếu các thao tác đó, tập chú vào các tình trạng, đặc biệt vào mức nước.

Các thí dụ khác là những thao tác toán học thông thường về nhân, chia, sắp xếp (lớn hơn

nhỏ hơn) và thay thế (một vật bằng một vật khác). Mỗi thao tác liên quan tới và đạt ý nghĩa của nó từ cấu trúc tổng thể mà nó là một phần do đó cộng được phối hợp với trừ, nhân với chia để hình thành một hệ thống hành động trí não. Piaget cố gắng miêu tả các hệ thao tác đó dưới danh nghĩa là những cấu trúc lôgic toán học. Các cấu trúc đó là một mô hình đặc trưng cho tư duy thao tác cụ thể.

Số lượng các đồ vật trong một bộ sưu tập vẫn y nguyên khi chúng được trải ra; trọng lượng của một viên phấn vẫn như thế dù viên phấn bị bẻ ra từng mảnh.

Thao tác được thấy rõ trong những thành tựu cơ bản khác: (gộp lại thành loại) phân loại.

Đưa cho trẻ 20 hạt đậu bằng gỗ; 17 hạt có màu nâu, 3 hạt màu trắng. Hỏi xem trẻ có làm được hay không một chiếc vòng cổ dài hơn với những hạt nâu hay với những hạt bằng gỗ. Trẻ tiền thao tác sẽ phát biểu là có nhiều hạt nâu hơn là các hạt bằng gỗ. Nó chỉ có thể xử lý với các phần (hạt nâu hay trắng) hoặc với tổng thể (hạt bằng gỗ) chứ không đồng thời với cả hai. Nó không hiểu được rằng các phần riêng lẻ và tổng thể là có thể phản hồi. Trái lại, đứa trẻ thao tác cụ thể có những thao tác làm nền tảng cần thiết để dẫn tới câu trả lời đúng.

Thao tác còn áp dụng cho những quan hệ.

Trẻ có thể xếp một hàng búp bê theo chiều cao của búp bê.

Hình 1

Thao tác cũng áp dụng cho biểu tượng thời gian - không gian. Trẻ tiền thao tác vẽ mức nước trong bình chứa song song với đường đáy (H.1). Còn trẻ thao tác cụ thể biết vẽ mức nước song song với mặt đất.

Quay sang lĩnh vực xã hội, thấy rằng trẻ vượt qua nhiều hạn chế trong suy luận về xã hội. Nó bắt đầu quan tâm đến những phán xét của nó về đạo đức. Nó tăng cường sự hiểu biết về các quan hệ tế nhị trong gia đình, nhóm cùng trang lứa, và trong xã hội rộng lớn.

Có hai nhận xét cần lưu ý. Một, những khái niệm khác nhau hoặc thao tác không phát triển cùng một lúc. Trên thực tế, một số khái niệm như sự bảo tồn trọng lượng, thường không xuất hiện mà phải đợi cho tới cuối thời kỳ. Hai, mỗi thành tựu nhận thức phát triển suốt một thời gian. Nó dần dần được tăng cường ổn định và khái quát hóa thành nhiều tình huống khác nhau,

Đứa trẻ chuyển từ một sự hiểu biết thế giới dựa trên các hành động sơ cấu đến một sự hiểu biết dựa trên những biểu tượng, rồi trên các thao tác được nhập tâm và có tổ chức. Nay tư duy không còn tập trung nữa, linh hoạt hơn là tĩnh, có thể phản hồi chứ không phải không đảo ngược được. Tuy thế, các thao tác cụ thể vẫn còn "cụ thể" chúng chỉ có thể đem áp dụng cho

những vật cụ thể - hiện hữu hoặc có biểu tượng trong trí não. Bước cuối cùng là đem áp dụng các thao tác cho các qui chế hoàn toàn là nói năng hoặc logic, cho cái có thể cũng như cho hiện tại.

Chúng ta chuyển sang các thao tác hình thức.

Thời kỳ thao tác chính thức (Khoảng từ 11 đến 5 t).

Trong thời kỳ thao tác cụ thể, các thao tác tâm trí được áp dụng cho các vật và sự vật. Trẻ phân loại chúng, sắp xếp chúng theo thứ tự, và đảo ngược chúng, ở thời kỳ thao tác chính thức, nó có thể lấy kết quả của các thao tác cụ thể đó và khái quát thành những giả thuyết (đề xuất, qui chế) về quan hệ logic của chúng. Chúng ta có những thao tác trên các thao tác: các ý nghĩ trở thành thật sự logic, trừu tượng và mang tính giả thuyết.

Tư duy thao tác chính thức giống như loại tư duy thường được gọi là phương pháp khoa học. Trẻ phát biểu một giả thuyết về một sự vật hiện hữu hoặc có thể xảy ra và thử nghiệm giả thuyết đó đối lập với thực tế. Vấn đề thú vị là ở quá trình giải đáp hơn là bản thân câu trả lời đúng.

Bài tập mẫu đầu tiên là vấn đề quả lắc. Một hoặc nhiều biến: chiều dài sợi dây, trọng lượng quả lắc, lực đẩy v.v... có thể kiểm soát tốc độ đung đưa của quả lắc. Một thiếu niên thao tác cụ thể thử nghiệm với các biến tố, thậm chí có thể đi tới câu trả lời đúng, nhưng tiếp cận của nó là ngẫu nhiên; nó không có kế hoạch tổng thể. Nó không thay đổi một yếu tố trong khi vẫn giữ các yếu tố khác y nguyên. Thí dụ nó có thể so sánh một quả lắc dài, nhẹ với một quả lắc ngắn, nặng và kết luận là cả hai yếu tố đều quan trọng. Trên thực tế, chiều dài của sợi dây có vai trò quyết định trong tốc độ dao động của quả lắc.

Trái lại, cậu thiếu niên thao tác chính thức thì tưởng tượng; mọi yếu tố quyết định có thể đối với tốc độ dao động trước khi bắt đầu, thay đổi có hệ thống từng yếu tố một, quan sát nghiêm túc các kết quả, nắm được các kết quả và rút ra được những kết luận phù hợp (nhận ra yếu tố nào kiểm soát tốc độ giao động). Một cách có hệ thống, nó tách riêng yếu tố quyết định và xử lý tất cả ý kiến đề xuất. Bằng thử nghiệm những dự án của từng giả thuyết, nó chứng minh tư duy suy diễn giả thuyết. Một cách khái quát hơn: "Thực tế", do đó, được quan niệm như một tập hợp của tổng thể những gì mà dữ liệu chấp nhận như là những giả thuyết. Nó được coi như "là" một phần của cái toàn thể "có thể là", cái phần là công việc phải khám phá ra của chủ thể (1963).

Những năm tháng kinh nghiệm đóng góp vào việc hoàn thiện sự phát triển của thao tác chính thức. Như Einstein nói: "Toàn bộ khoa học không gì hơn là một sự gọt rũa hàng ngày cho

tư duy thêm tinh tế".

Cũng như trong thời kỳ thao tác cụ thể, Piaget áp dụng mô hình logic toán học cho tư duy của trẻ. Ông xác định một hệ thống 16 thao tác cặp đôi hình thành một tổ chức đan kết chặt của các quan hệ logic. Thí dụ: liên kết và không liên kết: liên kết là một thao tác liên quan tới sự đồng xảy ra của x và y. Không liên kết liên quan tới 3 khả năng: x và y; x và không phải y và y và không phải x. Trong bài toán tìm xem nguyên nhân nào làm cong cái que, chúng ta xem xét cặp đôi của nhiều khả năng: (1) chiều dài lớn, độ cong lớn (liên kết) và (2) chiều dài lớn, độ cong lớn: chiều dài ngắn, độ cong lớn; chiều dài lớn, độ cong bé (không liên kết).

Ngoài ra trong mô hình logic của Piaget có một hệ thống nguyên tắc về thao tác các quan hệ logic được các thao tác cặp đôi phát hiện. Chẳng hạn như trong bài toán về cân bằng trọng lượng. Một sự mất cân bằng có thể được xoá đi bằng trừ đi trọng lượng dôi ra ở phía nặng hơn, hoặc thêm cân vào phía nhẹ cân hơn.

Khả năng xem xét các tư duy trừu tượng tương lai và các khả năng khác nhau là rõ trong giới xã hội của thanh, thiếu niên. Nó mơ ước về tương lai và tưởng tượng mình ở vào những công việc và có vai trò xã hội khác nhau. Nó có thể thử nghiệm với một số vai trò đó. Nó liên quan đến thế giới của những ý tưởng. Với bạn bè nó tranh luận về những giải pháp đạo lý và chính trị khác nhau. Thí dụ như về chiến tranh, về nạo phá thai, về những quyền cơ bản của những người mất trí, về một cộng đồng lý tưởng. Tuy nhiên vẫn còn tồn tại nấn ná tính duy kỷ. Thanh thiếu niên chịu ấn tượng của sức mạnh của tư duy và ngây thơ đánh giá thấp các vấn đề thực tế, bao hàm trong việc hoàn thiện một tương lai lý tưởng cho bản thân và cho xã hội. Nó có cảm tưởng là sức mạnh của ý muốn logic của nó sẽ chuyển được núi non.

Hoàn thiện các thao tác chính thức, thanh thiếu niên hoàn tất các cấu trúc nhận thức của mình. Những hệ thao tác cụ thể logic khác nhau đã được phối hợp thành một hệ tư duy độc nhất có tổ chức chặt chẽ, một tổng thể thống nhất. Tư duy trở nên logic trừu tượng và linh hoạt. Suy nghĩ tiếp tục phát triển suốt tuổi thanh niên trong khi các thao tác chính thức ngày càng được áp dụng cho các lĩnh vực và tình huống. Duy kỷ tiếp tục giảm dần khi con người mở rộng kinh nghiệm của mình trong thế giới công việc và quan hệ xã hội.

TỔNG QUAN

Nay ta đã đạt tới đỉnh cao của lý thuyết Piaget, ta hãy xem từng đứa trẻ điển hình ở mỗi thời kỳ hiểu ra sao nhiều khía cạnh của thực tế. Trước hết, một vật thể, một đối tượng là gì đối với một trẻ ở mỗi giai đoạn? Trong thời kỳ giác động, một vật thể, lúc đầu chỉ đơn thuần là một kích thích, nuôi dưỡng một phản xạ, trở thành một cái người ta có thể tác động đến (hành động trên đó). Rồi vật thể trở thành một thực thể tồn tại độc lập, tách khỏi hành động và có thể

được biểu tượng tâm trí. Đối với một trẻ tiền thao tác, một vật thể, cơ thể đại diện cho các vật thể khác, có thể trải qua những thay đổi thực thể, trong khi vẫn duy trì bản sắc và có thể hợp với các vật thể khác để hình thành một loại vật thể. Trong thời kỳ thao tác cụ thể nhiều thao tác khác nhau vận hành biểu tượng của một vật thể và vật thể khớp với một loạt những vật thể được sắp xếp thứ tự theo một kích thước nào đó. Cuối cùng, vào thời kỳ thao tác chính thức, những thao tác ở trật tự cao hơn cho phép những thao tác tâm trí của các biểu tượng của vật thể. Tất cả những khả năng của vật thể có thể được xem xét một cách khoa học.

- Một kiểu quan sát khác là xem một trẻ ở từng thời kỳ sẽ dẫn thân vào một vấn đề đặc trưng như thế nào:

Cho trẻ ở mỗi thời kỳ một ống dẫn nước và nhiều đồ vật nhỏ, trọng lượng, kích cỡ, hình thù và màu sắc khác nhau. Điều gì sẽ xảy ra? Một trẻ bé tí sẽ làm nước tung toé ra, vớt các đồ vật, đẩy chúng vào đáy ống và có thể ăn thử các vật đó. Vào cuối thời kỳ động trẻ có thể để các vật rơi từ những độ cao khác nhau và thấy là những vật nặng hơn làm nước tóe ra rộng hơn là vật nhỏ và nhẹ hơn, cũng như nhận thấy có một số vật chìm xuống, vật khác thì không. Một trẻ tiền thao tác có thể tưởng tượng ra các vật là tàu thủy hoặc cá. Nó nhận thấy một số vật nổi bồng bênh trong khi những vật khác thì chìm nghiêm và sẽ bằng lòng thay đổi lý do từ trường hợp này sang trường hợp khác, cho rằng vật này nổi vì nó bé, vật khác vì nó khô ráo, vật khác nữa vì đó là một cái tàu v.v...- Trẻ thao tác cụ thể thắc mắc với những điều không nhất quán đã không làm nó băn khoăn ở giai đoạn trước như là hiện tượng một số vật nhỏ chìm xuống, trong khi những vật khác lại nổi bồng bênh. Nó làm những so sánh, song không hệ thống cũng không thấu đáo, thí dụ như không giữ nguyên tổng lượng các đồ vật trong khi thay đổi trọng lượng của chúng. Tuy nhiên nó phát triển nhiều loại "khả năng chìm", thí dụ, luôn luôn nổi (nhẹ cân), luôn chìm (nặng cân), và chìm hay nổi tùy hoàn cảnh (vật nhỏ, nắp hộp)- Trẻ thao tác chính thức vừa có kế hoạch vừa có những thao tác cần thiết để giải quyết bài toán. Một cách có hệ thống nó thay đổi các yếu tố để xác định ảnh hưởng của chúng và sử dụng kết quả để kiểm nghiệm giả thuyết. Nó biết là tỉ trọng là tỉ lệ của trọng lượng đối với khối tích và tỉ trọng của đồ vật so với nước là yếu tố quyết định. Đó là những thao tác trên các thao tác. Qui luật chung đó cho phép tiên đoán xem bất cứ một vật nào sẽ chìm hoặc nổi.

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Piaget và cộng sự đã nghiên cứu hai chủ đề truyền thông: tri giác ("Cơ chế của tri giác" 1961) và trí nhớ ("Trí nhớ và trí thông minh": Piaget và Inhelder 1968).

Tri giác

"Đại" học thuyết của Piaget là trí thông minh và "tiểu" học thuyết là tri giác. Tri giác được giới thiệu riêng ra, không lồng vào sự mô tả các giai đoạn, vì phát triển của nó không diễn ra theo chất lượng và theo giai đoạn. So với nhận thức, phát triển tri giác có vẻ là một quá trình liên tục và về lượng hơn. Piaget phân biệt rõ giữa tri giác và nhận thức. Đỉnh cao của tri giác cho phép những điều bình, bán đảo ngược ở thời kỳ tiền thao tác. Tri giác không bao giờ hoàn tất các thao tác có thể đảo ngược, được phát triển hãn hữu nhờ các cấu trúc nhận thức. Do tri giác không bao giờ cung cấp một sự khẳng định chắc mà chỉ một ước lượng áng chừng. Tri giác luôn luôn vẫn là một hệ dưới của cấu trúc của thông minh. Vì thế, hoạt động của nó luôn chịu ảnh hưởng của các cấu trúc của trí.

Piaget thấy rằng tri giác thay đổi trong phát triển trong khi trẻ trở nên tích cực hơn trong quá trình tri giác và tiến xa hơn về nhận thức. Một số sai lầm tri giác do tập trung vào một phần kích thích được sửa chữa lại trong khi trẻ khám phá nhiều về kích thích. Thí dụ tập chú vào một đường dẫn tới ước lượng quá nhiều về chiều dài của nó, một sai lầm được giảm đi trong phát triển khi trẻ kiểm tra tỉ mỉ các phần khác.

Có "2 Piaget" một cho tri giác, một cho nhận thức, cả Piaget và Gibson đều gán một vị trí quan trọng cho tính chất tích cực của trẻ tri giác.

Trí nhớ

Piaget và Inhelder cho trẻ thấy một dãy 10 cái que kích cỡ nhau được sắp xếp thứ tự theo kích thước của chúng. Một tuần sau, họ yêu cầu trẻ vẽ nhớ lại hàng que đã trông thấy. Những khác biệt do phát triển xuất hiện:

Một trẻ 3,4 tuổi vạch thẳng một số que có cùng chiều dài. 5,6 tuổi có xu hướng vẽ một số que dài và một số que ngắn. 7 tuổi, đa số trẻ có thể vẽ lại đúng như hàng que chúng trông thấy lúc đầu. Piaget và Inhelder kết luận là trẻ đã tiến hành và giải trình hàng que thấy lần đầu giống

như sự biết của nó lúc đó về thứ tự các que. Chỉ khi sự hiểu đó thấu đáo, trẻ mới có thể nhớ được chính xác hàng que. Vậy trí nhớ phản ánh và phụ thuộc vào cấu trúc toàn thể của nhận thức. Và trí nhớ là một sự hiểu biết tích cực hơn là một trạng thái tĩnh, thụ động.

Đáng ngạc nhiên là khi trẻ trở lại 6 tháng sau, người ta không cho chúng thấy lại những cái que, thì có 75% trẻ vẽ những hàng que đã được nhận thức với những tiến bộ tốt hơn so với 6 tháng trước đấy. Thí dụ thay vì cho kẻ đứng 3 cái que dài cùng một chiều cao và 3 que ngắn cùng có một chiều cao như nhau, về sau trẻ vẽ một hàng que có 3 cái cao, 3 cái trung bình và 3 cái ngắn. Piaget cho rằng trong 6 tháng trẻ đã phát triển về nhận thức. Nếu cấu trúc nhận thức ở trẻ được biểu lộ trong trí nhớ nó, khi đó những thay đổi trong cấu trúc đó sẽ dẫn tới những thay đổi trong trí nhớ. Sự cải thiện trong trí nhớ qua thời gian đối lập với điều mà người ta chờ đợi ở đa số các lý thuyết về trí nhớ hoặc theo sự hiểu biết thông thường.

Created by AM Word₂CHM

CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Hai phần trên mô tả các giai đoạn của phát triển nhận thức và của phát triển tri giác và trí nhớ. Bây giờ hãy xem các quá trình diễn biến tư duy ở trẻ thế nào. Và những nguyên tắc chuyển từ bước nọ sang bước kia là gì?

Tư duy phát triển từ lúc này sang lúc khác và hàng ngày đương đầu trẻ với môi trường xung quanh. Những thay đổi tốt cùng như là của mỗi giai đoạn, là do hàng triệu những phát triển nho nhỏ đó. Một lý thuyết hợp lý về phát triển nhận thức phải lý giải được những bước nhỏ nhưng có ý nghĩa đó.

Trong lý thuyết của Piaget những bước nhỏ đó được thúc đẩy do những bất biến chức năng. Những bất biến chức năng là những chức năng trí tuệ không thay đổi trong quá trình phát triển. Hai bất biến chức năng cơ bản là tổ chức và thích nghi. Trong sinh học, các bất biến

đó cũng thấy trong các hoạt động sinh lý. Trong cả 2 chức năng sinh lý và trí tuệ có một số đặc điểm trừu tượng (bất biến chức năng) xác định quan hệ giữa cơ thể và môi trường. Các bất biến chức năng đó là một phần của di truyền chung của các cơ thể sống. Chúng ta sinh ra với những xu thế tổ chức tư duy của chúng ta thành các cấu trúc và thích nghi với môi trường. Có thể nói: "Tôi là (tôi hiện hữu) tức là tôi nghĩ" (Descartes).

TỔ CHỨC NHẬN THỨC

Tổ chức nhận thức liên quan tới xu thế của tư duy bao gồm những hệ thống mà các phần được thống hợp thành một tổng thể. Các hệ thống đó sau lại phối hợp với nhau, có những quan hệ qua lại giữa những hoạt động nhận thức. Tâm trí là một quan niệm chặt chẽ về thế giới, ngày càng thêm chặt chẽ và liên quan với nhau trong quá trình phát triển của trẻ. Trong sự tiến triển đó, duy có thể được tổ chức thành sơ cấu, điều hoà (có phần phản hồi), chức năng, thao tác cụ thể, và thao tác chính thức.

Theo Piaget có sự song song giữa hoạt động tâm lý và hoạt động sinh lý.

Thích nghi nhận thức

Chúng ta không sống để suy nghĩ, chúng ta suy nghĩ để có thể thành công trong tồn tại.

Bất biến chức năng cơ bản thứ hai là thích nghi liên quan đến tương tác giữa cơ thể và môi trường. Piaget cho rằng mọi cơ thể đều có một xu thế bẩm sinh để thích nghi với môi trường.

Tổ chức và thích nghi là 2 quá trình của cùng một cơ chế, bổ sung cho nhau, cái thứ nhất là mặt trong và cái thứ hai là mặt ngoài của chu kỳ. Sự hòa hợp của tư duy với vật thể và sự "hoà hợp của tư duy với bản thân nó" biểu hiện sự nhị phân bất biến chức năng của thích nghi và tổ chức.

Thích nghi bao hàm 2 quá trình bổ sung cho nhau: đồng hoá và điều ứng.

Đồng hoá là quá trình khớp thực tế với tổ chức nhận thức hiện tại. Mỗi người áp dụng cái mình biết để hiểu đặc tính của vật và sự vật, cũng như những quan hệ giữa đặc tính và sự vật.

Có 4 kiểu đồng hóa trong tất cả các thời kỳ và giai đoạn, nhưng dễ nhận ra nhất là ở thời kỳ giác động.

1. Đồng hóa tái diễn (hoặc chức năng). Em bé tập luyện các sơ cấu bằng lặp đi lặp lại chúng.

2. Đồng hóa khái quát hóa. Những kích thích có thể được đồng hóa với một sơ cấu gia tăng.

3. Đồng hóa công nhận. Trẻ "công nhận" một vật khi nó đồng hóa vật đó một cách hợp lý (trẻ mút đầu vú khi nó đói).

4. Đồng hóa lẫn nhau của các sơ cấu. Các sơ cấu có thể đồng hóa lẫn nhau (phối hợp với nhau) để hình thành một sơ cấu lớn hơn, có tổ chức hơn.

Cả 4 kiểu đồng hóa đó được gặp trong sơ cấu mút. Em bé có xu hướng mút đi mút lại (đồng hóa tái diễn) ngón tay nó, đầu vú, và đồ chơi (khái quát hoá) song nó mút mỗi thứ một cách hơi khác (công nhận), và hay phối hợp mút với quan sát đồ vật với lấy, nắm bắt chúng và đưa lên mồm (phối hợp).

Điều ứng liên quan tới những yêu cầu khớp với thực tế, mỗi vật và sự vật có những đặc tính cần được sớm muộn tính đến. Theo một nghĩa nào đó, điều ứng xảy ra bởi vì các cấu trúc hiện tại đã thất bại trong lý giải một vật hoặc sự vật một cách thoả đáng. Kết quả tổ chức lại tư duy dẫn tới một sự đồng hoá khác thoả đáng hơn. Một kích thích đặc biệt chẳng bao giờ được thử nghiệm lại y như thế,

Đồng hoá và điều ứng đan kết chặt chẽ với nhau trong mỗi hoạt động nhận thức từ khi sinh tới khi chết. Theo Piaget thích nghi là một sự cân bằng giữa đồng hoá và điều ứng.

Thí dụ theo kiểu Piaget trong lĩnh vực sinh học, thức ăn được đồng hóa vào cơ thể trong khi nó bị biến đổi thành một dạng mà cơ thể có thể sử dụng. Bộ máy tiêu hoá điều ứng thức ăn bằng cho mồm ăn khớp, khi mở ra, khi nhai, tiết các dịch vị, co các cơ ở dạ dày v.v... Khi đó, bộ máy tiêu hóa thay đổi và được biến đổi do ở môi trường xảy ra sự kiện: sự hiện diện của thức ăn.

Trong lĩnh vực tâm lý, hãy xem một em bé tiếp xúc lần đầu với một tờ báo. Em bé áp dụng những cấu trúc thông thường của nó: nắm lấy tờ giấy, lật đi lật lại, mút, đập đập, để lên đầu v.v... nó cố khớp các vật mới lạ đó với cái gì nó đã biết. Tuy nhiên tờ báo có một số đặc điểm xa lạ với những sơ cấu đã có. Nó buộc phải tổ chức lại (điều ứng) các sơ cấu đó. Những ý nghĩa về tiếng lạo xạo của tờ báo, về hình dạng và trọng lượng... của nó muốn được thu nạp phải có những thay đổi trong cấu trúc đã hình thành trước đó và đặt ra những yêu cầu xa hơn với sự hiểu biết thế giới của trẻ. Nếu thực tế khác quá với trình độ hiểu biết hiện tại của trẻ, nó không thể bắc cầu qua hào ngăn cách. Sự phát triển phải diễn ra từng bước nhỏ, dần dần và liên tục phù hợp với trình độ nhận thức hiện tại của trẻ.

Tóm lại, các bất biến chức năng về đồng hoá và điều ứng đồng thời hiện hữu trong mỗi hành vi và kích thích sự phát triển nhận thức. Những cố gắng để áp dụng các cấu trúc hiện tại của trí chỉ kết quả một phần, bởi lẽ những đương đầu với môi trường là mới, theo một cách

nào đó. Những điều ứng tức là những khớp lại nhỏ nhỏ về nhận thức được thực hiện, đẩy đưa trẻ từng bước tiến gần lại với thực tế. Tuy nhiên, trình độ mới về hiểu biết làm trẻ nhận thấy những cái không nhất quán khác, và đồng hóa lại cung cấp những yếu tố mới và điều ứng lại xảy ra. Cái đường xoắn đó cứ như thế mà tiếp diễn trong phát triển.

Cân bằng nhận thức

Đó là bất biến chức năng thứ ba. Theo Piaget mỗi cơ thể vươn tới sự cân bằng với môi trường và cân bằng với cái bên trong của bản thân (giữa các yếu tố nhận thức).

Khi đồng hóa và điều ứng cân đối phối hợp với nhau, không cái nào ngự trị cái nào, thì sự cân bằng được hoàn tất. Mỗi thay đổi trong cơ thể hay môi trường dẫn tới tình trạng mất cân bằng cần phải sửa. Có một sự hoạt động thường xuyên song có sự cân bằng, một mô hình cho hoạt động đó.

Piaget thường hay sử dụng bài tập về bảo toàn nước để minh họa quá trình cân bằng; Có 4 bước:

1. Tập trung vào chiều cao của mức nước.
2. Tập trung vào bề rộng của nước và hãn hữu chuyển tới chuyển lui giữa chiều cao và bề rộng.
3. Xem xét đồng thời chiều cao và bề rộng.
4. Áp dụng thao tác tâm trí dẫn trẻ tới khẳng định là tổng lượng nước không thay đổi.

Trong bước cuối cùng, trẻ kết thúc sự cân bằng bằng cung cấp thêm nhiều thông tin cho sự cân bằng.

Cân bằng, một khái niệm quan trọng của luận thuyết Piaget có lẽ cũng là khó nhất bởi lẽ dựa vào nhiều quãng thời gian từ một phần giây cho tới một số năm. Ở mỗi ca, có một thời kỳ cân bằng, được tiếp theo bằng một tình trạng mất thăng bằng, rồi thăng bằng, lại dẫn tới sự thăng bằng.

Một sự mất thăng bằng nhất thời xảy ra khi trẻ gặp ở đồ vật những đặc điểm không khớp với các cấu trúc nhận thức hiện tại của nó cho tới khi đồng hóa và điều ứng diễn ra khắc phục được khó khăn và lập lại sự cân bằng mới.

Cân bằng liên quan đến sự chuyển động theo hướng trình độ kết thúc của từng thời kỳ hoặc giai đoạn. Ở cuối mỗi thời kỳ mới, trẻ kết thúc sự cân bằng với sự tôn trọng các cấu trúc của thời kỳ. Thí dụ, ở cuối thời kỳ giác động, trẻ ở thế cân bằng với môi trường dưới danh nghĩa hoạt động của các sơ cấu, chứ không phải của các thao tác. Mỗi thời kỳ hoàn tất một loại

hình cân bằng khác. Cân bằng được tái kết thúc ở từng thời kỳ ở một mức ngày càng cao hơn về trườ tượng.

Toàn bộ dòng phát triển của nhận thức ví như một quá trình cân bằng trong đó trẻ trải qua những dạng cân bằng chất lượng ngày càng tăng tốt hơn. Cân bằng đầy đủ nhất kết thúc khi các thao tác chính thức cung cấp một tư duy trườ tượng và có thể phản hồi một cách trọn vẹn.

Cân bằng thống hợp và điều hòa 3 yếu tố chính của phát triển: sự thành thực cơ thể, kinh nghiệm với môi trường vật lý và ảnh hưởng của môi trường xã hội. Các yếu tố đó là những động lực của phát triển nhận thức.

Bình luận.

Để tóm tắt phần này tốt nhất là liên hệ với các phần trước chương này. Kiến thức về thế giới phát triển thông qua một loạt những giai đoạn cân bằng kín đáo giữa cơ thể và môi trường. Đó là cốt lõi của khoa học phát sinh (phát triển) của Piaget. Các cấu trúc tâm trí, khi cân bằng, đạt được khi cơ thể tương tác với vật thể một cách có tổ chức, ở đây ta thấy thuyết cấu trúc của Piaget trong các xu hướng bẩm sinh về tổ chức và thích nghi (đồng hoá và điều ứng) Piaget cho thấy ông là một nhà sinh học. Cuối cùng, những giai đoạn đặc biệt của sự phát triển nhận thức là một hậu quả không tránh khỏi.

Created by AM Word₂CHM

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Chương mở đầu phân biệt 4 vấn đề cơ bản về phát triển làm cơ sở cho từng luận thuyết. Vận dụng các điều đó có thể nhìn nhận lý thuyết của Piaget từ một góc độ mới.

Bản chất con người.

Quan điểm về thế giới của Piaget rõ ràng phù hợp với sinh học hơn là quan điểm của

thuyết máy móc. Ông thừa nhận một cơ thể vốn hoạt động. Đứa trẻ tìm tòi không chán, giả định, thử nghiệm và đánh giá, nó thực hiện điều đó không giấu giếm (đặc biệt trong thời kỳ giác động) hoặc ngấm ngầm (như trong thời kỳ vận dụng các tượng trưng, thao tác cụ thể và thao tác chính thức).

Động cơ của hoạt động đó là từ trong cơ thể, động cơ từ ngoài là không cần thiết. Các sơ cấu được sử dụng vì chúng hiện hữu. Một khi được hoạt hoá, chúng có xu hướng được lắp lại. Nói một cách khác "sống là làm". Đứa trẻ của Piaget là một tổng thể có tổ chức, tự điều hoà, để duy trì một sự cân bằng với bản thân và môi trường, một cơ thể luôn biến động.

Quan điểm của thuyết sinh học coi các phần riêng lẻ dưới dạng của một cái tổng thể. Không có một hành vi, một sơ cấu hoặc thao tác nào lại không chịu ảnh hưởng hoặc rút ra ý nghĩa của nó từ một cấu trúc tổng thể.

Phát triển về lượng mặt kia là chất.

Tuy Piaget xem xét những biến đổi cả về chất và lượng nhưng ông nhấn mạnh tới những thay đổi về chất khi tất cả cấu trúc nhận thức biến đổi. Tất nhiên các biến đổi cấu trúc đó xảy ra khi trẻ chuyển từ thời kỳ này sang thời kỳ khác, từ giai đoạn này sang giai đoạn khác. Trong quá trình trẻ phát triển tổ chức tư duy thay đổi để hình thành những mô hình mới, giống như khi quay một cái kính vạn hoa, các mảnh nhựa màu tự sắp xếp lại.

Có sự phát triển về chất trong sự gia tăng về số lượng của các sơ cấu, hoặc thói quen nơi trẻ, hoặc về số lượng những "sự kiện" sẵn sàng. Một trẻ mà có thể nói tên những thủ đô của tất cả các nước có nhiều thông tin hơn là đứa trẻ chỉ kể được tên của năm thủ đô. Tuy nhiên, cần nhớ rằng thông tin đó luôn đồng hóa với những cấu trúc đã trải qua những biến đổi về lượng. Như thế, biến đổi về lượng và chất, tay nắm tay cùng đi.

Biến đổi về lượng và chất tự xây đắp cho nhau, trong quá trình phát triển. Một biến đổi cấu trúc về chất giúp thực hiện được một số biến đổi về lượng. Thí dụ khi hiểu được sự gộp lại thành loại, trẻ mau chóng học được những phân loại và những quan hệ trong nhiều lĩnh vực như: động vật, người, cây cối, hình dạng và màu sắc. Ngược lại, những gia tăng về số lượng thông tin có thể trải thảm cho biến đổi xa hơn về chất. Thí dụ, nói chuyện với trẻ cùng trang lứa và người lớn mau chóng mở rộng kiến thức của trẻ.

Dù là lượng hay chất, sự thay đổi trong thuyết Piaget phụ thuộc vào đơn vị thời gian mà chúng ta chọn: trên phút, ngày, tuần hoặc trên tháng, năm. Thí dụ từ 4 đến 4 tuổi 1/2 trẻ có thể trở nên nhất quán hơn trong tập hợp thành nhóm các đồ vật theo hình dáng, nghĩa là trong 6 tháng, từ đầu đến cuối nó tăng cường dựa trên cùng cơ sở phân loại. Sự tiến bộ dần dần đó đối

lập với biến đổi về chất trong cơ sở lựa chọn khi vào 7 tuổi trẻ có thể phân loại các đồ vật theo thứ bậc của các loài thí dụ thành những động vật, động vật có vú, động vật có vú màu nâu v.v..

Tự nhiên mặt kia là môi trường.

Piaget là một học giả theo thuyết tương tác. Mọi hiện tượng tâm lý từ hành vi đặc trưng và cụ thể đến tư duy chung nhất và trừu tượng hình thức đều là kết quả của những ảnh hưởng của các yếu tố bẩm sinh và kinh nghiệm đan xen nhau. Song câu hỏi đặt ra yếu tố bẩm sinh và của môi trường tác động lẫn nhau thế nào? Piaget đã đề xuất công thức dưới đây cho sự phát triển.

Phát triển = Thành thục cơ thể + Kinh nghiệm với môi trường vật chất + Kinh nghiệm xã hội + Cân bằng.

1. Rõ ràng là sự thành thục của cơ thể (của hệ thần kinh, của hệ cơ và những hệ như thế) tạo nên những khả năng mới cho hệ thống nhận thức và đòi hỏi một số điều chỉnh của hệ đó.

2. Yếu tố thứ hai của công thức, kinh nghiệm và môi trường vật chất đòi hỏi 3 loại kinh nghiệm: tập luyện, kinh nghiệm vật lý, kinh nghiệm lôgic toán học.

Tập luyện chỉ dựa vào sử dụng những năng khiếu thông minh như phản xạ, sơ cấu và thao tác. Các kỹ năng đó được củng cố, tăng cường, là kết quả của tập luyện.

Kinh nghiệm vật lý bao gồm những hoạt động rút ra những thuộc tính của một vật thể hoặc sự vật. Trái lại, kinh nghiệm lôgic toán học dựa vào suy nghĩ về tác động của mình lên đồ vật hơn là về chính bản thân của các vật đó: đơn cử một thí dụ: nó ngồi dưới đất trong vườn nhà và đếm các hòn sỏi. Bây giờ để đếm các hòn sỏi đó, nó xếp chúng thành hàng và đếm chúng: một, hai, ba cho đến 10. Lúc đó, nó đã đếm xong và bắt đầu đếm theo hướng khác. Nó bắt đầu từ cuối và một lần nữa thấy nó lại có 10. Nó thấy thật là kỳ diệu!... Thế rồi nó xếp các hòn sỏi theo hình tròn và đếm chúng như thế và một lần nữa lại tìm thấy 10.

Đứa trẻ coi các kết quả đếm đi đếm lại và sự sắp xếp các hòn sỏi, và kết luận là số lượng không thay đổi dù có sự sắp xếp lại. Nó khám phá có cái gì (con số) không nằm trong bản thân các đồ vật. Trái lại, kinh nghiệm vật lý trong tình huống này có thể bao gồm màu sắc, hình dáng, kích thước và trọng lượng của những hòn sỏi.

3. Yếu tố thứ ba, kinh nghiệm xã hội; dựa vào hiệu quả của môi trường văn hoá giáo dục. Thí dụ: trẻ có thể hưởng kinh nghiệm của người khác qua truyền đạt kiến thức trực tiếp, hoặc qua sách vở v.v...

Cả 3 yếu tố đó cùng được tính đến, có thể dẫn tới câu hỏi là cái gì là phổ biến đối với sự phát triển nhận thức. Căn cứ những sự tương tự trong quá trình thành thục hóa cơ thể trong

bản chất của thế giới vật lý và của môi trường xã hội thuộc các nền văn hóa, không lấy gì làm lạ là 4 thời kỳ chính diễn tiến theo cùng một trình tự trong tất cả các nền văn hóa được nghiên cứu. Tuy nhiên, không rõ lắm là sự phát triển các bước trong các thời kỳ chính có xảy ra không, theo một trình tự không thay đổi ở mọi nền văn hoá. Dù nếu một vài hoặc tất cả các đoạn được Piaget nhận ra chứng tỏ chúng phổ biến, chúng ta vẫn còn chờ đợi một vài biến động trong tốc độ diễn biến qua các giai đoạn nhận thức ở các lĩnh vực khác nhau. Biến động đó do những khác nhau trong sự thành thục của cơ thể, kinh nghiệm vật lý hoặc kinh nghiệm xã hội. Chúng ta sẽ chờ đợi một vài biến động trong lòng một nền văn hóa và giữa các nền văn hóa với nhau.

4. Yếu tố thứ tư: cân bằng, ràng buộc với nhau và kiểm soát các tương tác của các yếu tố bẩm sinh và kinh nghiệm. Thành thục hóa, kinh nghiệm với môi trường vật lý, và ảnh hưởng của môi trường xã hội luôn gây ra sự mất cân bằng nhất thời, chúng thúc đẩy hệ nhận thức phải thay đổi, phải chỉnh lý lại. Qua thiết lập lại sự cân bằng, hệ nhận thức đạt tới một trình độ cao hơn.

Từ đó, rõ ràng là kinh nghiệm không viết trên một cái bảng trắng, thụ động. Trí khôn luôn luôn hoạt động và tự điều chỉnh từ biến đổi đầu tiên của phản xạ đến thao tác chính thức của tư duy ở thanh niên.

Mục đích cuối cùng của kinh nghiệm là định thời gian cho kinh nghiệm. Có thể thấy ở đây khái niệm về "sẵn sàng". Một trẻ có thể lợi dụng một kinh nghiệm chỉ khi nào nó sẵn sàng. Nó có khả năng đồng hóa kinh nghiệm với cấu trúc nhận thức hiện nay của nó hoặc thích nghi các cấu trúc của nó với kinh nghiệm. Dạy làm tính không đem lại kết quả với đa số trẻ 5 tuổi.

Phát triển cái gì.

Piaget nói với chúng ta là cốt lõi của phát triển nhận thức là sự biến đổi cấu trúc – biến đổi trong các sơ cấu, điều hòa, chức năng và cấu trúc logic toán học khác nhau của các thời kỳ thao tác cụ thể và chính thức. Thay đổi cấu trúc cung cấp ý nghĩa và ảnh hưởng tới biến đổi trong nội dung tư duy.

Piaget quan tâm không chỉ tới cấu trúc của tư duy mà cả đến quá trình diễn biến của tư duy. Các quá trình nhận thức là những bất biến về chức năng; tổ chức và thích nghi (đồng hoá và điều ứng), chúng hoạt động chức năng chủ yếu theo một cách y như thế trong suốt quá trình phát triển, song quan hệ của chúng có thay đổi.

Vấn đề phát triển cái gì gắn với phương pháp luận của Piaget. Ông dựa vào quan sát, đối thoại (phương pháp lâm sàng) và đánh giá tình huống trong đó thực nghiệm viên tham gia. Bằng cách đó, ông giữ cho tổ chức các quá trình tư duy được nguyên vẹn tối đa; quá nhiều can

TÍNH LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Chúng ta đã cơ bản mô tả lý thuyết của Piaget. Nay đến lúc xem lại bình luận của chúng ta về bản chất các luận thuyết trong chương đầu và xem luận thuyết của Piaget là loại gì? Quan điểm siêu lý thuyết tổng quát đó chuẩn bị cho mục cuối là sự đánh giá luận thuyết.

Chúng ta hãy xem những khía cạnh nào trong lý thuyết của Piaget có thể xếp loại là một mô hình, một lý thuyết suy diễn, một lý thuyết chức năng và một lý thuyết qui nạp.

Mô hình.

Có hai loại mô hình chính trong lý thuyết Piaget: mô hình cân bằng và mô hình lôgic toán học. Ta hãy nhớ lại trong chương là mô hình là một cái khung, cấu trúc hay hệ thống được phát triển trong một lĩnh vực và được áp dụng trong một lĩnh vực khác. Một mô hình là một thiết bị hướng tìm chỉ dẫn tìm tòi và xây dựng lý thuyết, song bản thân không bị thay đổi bởi kết quả tìm tòi và xây dựng lý thuyết.

Trong nhiều kiểu cân bằng, Piaget đã chọn một hệ giữ được sự cân bằng động hơn là tĩnh. Mô hình động về cân bằng bắt nguồn từ các lĩnh vực vật lý (như nhiệt động lực học và cơ học) và sinh học. Đối với Piaget các hệ hoạt động tâm lý duy trì sự cân bằng, bảo đảm cho một trạng thái vững chắc, cho dù luôn có hoạt động và biến đổi.

- Mô hình cân bằng được nhiều lý thuyết gia sử dụng trong Freud, Gesell... Tuy nhiên, Piaget hơn ai hết, đã cho nó một vai trò trung tâm thống nhất trong sự phát triển nhận thức. Các lực thành thực và kinh nghiệm được tổ chức và gắn với nhau bằng quá trình cân bằng. Mô hình cũng thống nhất lý thuyết bằng vạch ra các nguyên nhân và bản chất của những quá độ từ tình trạng này sang tình trạng khác. Mất cân bằng nhận thức động viên hệ thống hoạt hóa

những hoạt động nhận thức làm chuyển động hệ thống tới một tình trạng cân bằng cao hơn. Cách cuối cùng mà mô hình đã thống nhất lý thuyết là cung cấp cho Piaget cách so sánh và đối lập các trình độ nhận thức khác nhau hoặc những lĩnh vực khác nhau trong một trình độ nhận thức.

- Mô hình logic toán học được thấy rõ nhất trong các cấu trúc logic toán học áp dụng cho tư duy thao tác cụ thể và chính thức. Logic và đại số là những hệ thống không tâm lý hoàn toàn hình thức, tuy nhiên chúng có một số đặc điểm tương tự như những đặc điểm của các cấu trúc nhận thức. Piaget cảm thấy là nhiều khía cạnh của tư duy gần với những cấu trúc logic toán học trừu tượng và sẽ thật bổ ích tìm được các kiểu suy nghĩ khác nhau được gợi ý do mô hình. Hơn nữa mô hình logic thường sắc sảo hơn và đặc trưng hơn là những qui chế bằng lời.

Một đứa trẻ hiểu được sự gộp thành loại giống như một chiếc máy tính với chương trình phân nhóm.

Cuối cùng các mô hình là những công cụ hướng tìm. Chúng bảo chúng ta tìm cái gì và cung cấp một cái khung để giải thích hành vi. Tuy nhiên chúng có thể phản ánh hoặc không phản ánh thực tế.

Thuyết suy diễn.

Giống như đa số các luận thuyết về phát triển luận thuyết của Piaget không được hình thức hóa một cách thỏa đáng. Sự thiếu hình thức hóa đó vừa có lợi vừa bất lợi. Bất lợi ở chỗ nhiều mục tiêu chung, khi đem thực nghiệm gặp khó khăn. Mặt khác, có lợi ở chỗ là luận thuyết còn được mở ra cho sự thay đổi.

Phải nhận thấy là ở mức có giới hạn, thuyết Piaget có thể coi là một hệ suy diễn. Đặc điểm mô hình logic toán học có thể đóng vai trò suy diễn, theo trật tự mô hình không có một cấu trúc tổ chức theo trật tự dẫn tới suy luận. Tuy nhiên, mô hình logic toán học bao gồm hàng loạt đề nghị chính thức có liên quan với nhau. Do các thao tác logic khác nhau liên quan với nhau một cách logic nếu một số thao tác logic được gặp trong tư duy của trẻ khi đó có thể đoán (suy diễn) là trẻ có thể có một số thao tác logic khác.

Thuyết chức năng.

Nếu lướt qua các tạp chí về phát triển thời gian gần đây, có thể kết luận là thuyết của Piaget là một thuyết chức năng. Tâm lý học Mỹ đã chú trọng tới một số vấn đề thực nghiệm hoặc nhiệm vụ mà Piaget đã thực hiện một loạt mục tiêu có giới hạn đối với chúng. Bảo tồn là thí dụ tốt nhất, song các vấn đề khác như khái niệm về đối tượng và tính duy kỷ, cũng đủ điều kiện. Trong trường hợp bảo tồn. Piaget nhằm chứng minh là một số thao tác cụ thể và tập

luyện, bảo tồn sẽ có kết quả hơn với những trẻ "sẵn sàng" phát triển sự bảo tồn một cách tự nhiên, mục tiêu đó đã được thử nghiệm trong hàng trăm thí nghiệm. Trong những thí nghiệm đó có một sự tác động qua lại chặt chẽ giữa những giả định và dữ liệu có vẻ là bản thân vấn đề bảo tồn được tăng cường nhấn mạnh hơn là lý thuyết. Mở rộng ra phần nào, câu hỏi đã thay đổi từ: "Sự bảo tồn có những dính líu gì tới sự phát triển của các cấu trúc logic chung? Đến cái gì gây nên sự phát triển của bảo tồn?".

Tóm lại, thí dụ về nhiệm vụ của bảo tồn chứng minh là trong tâm lý học phát triển hiện đại, lý thuyết của Piaget thường được xử lý như một thuyết chức năng.

Thuyết qui nạp.

Có ít điều trong thuyết Piaget có thể mang danh nghĩa xây dựng thuyết qui nạp: phát triển những bản miêu tả chỉ là tóm tắt hàng loạt những dữ liệu và bao hàm ít dính líu, rõ ràng là lý thuyết bao gồm một vài bản miêu tả ở mức thấp, liên quan chặt chẽ với dữ liệu. Tuy nhiên, Piaget luôn lao từ những quan sát kinh nghiệm tới những mức trừu tượng cao hơn của lý thuyết. Những người theo lý thuyết qui nạp không chỉ nói về cấu trúc qui nạp, cân bằng v.v... Hơn nữa, không giống các lý thuyết gia về qui nạp, Piaget chuyển từ lý thuyết sang dữ liệu dễ dàng như từ dữ liệu sang lý thuyết.

Bình luận.

Tóm lại thuyết Piaget chứa đựng các yếu tố của 4 loại lý thuyết. Tuy nhiên, lý thuyết Piaget phụ thuộc trước tiên vào mô hình vừa do những tương tự trong cấu trúc của tư duy vừa do nguồn gốc của những suy diễn lý thuyết. Cuối cùng lý thuyết phụ thuộc ít nhất vào kiểu loại qui nạp và chức năng.

ĐÁNH GIÁ

Khi những bài viết đầu tiên của Piaget ra đời, ông thật xúc động nhận thấy người ta coi chúng như những tuyên bố cuối cùng đối với một số vấn đề hơn là những giải pháp cố gắng như ý muốn của ông. Thậm chí trong những năm cuối đời, hơn nửa thế kỷ sau Piaget hẳn đã muốn phản ứng với những đánh giá lý thuyết của ông theo cách gần giống như thế. Lý thuyết tiếp tục lan rộng và trải qua những đổi thay trong khi Piaget tiếp tục làm việc cho tới giữa tuổi bát tuần.

Những mặt mạnh.

Chúng tôi chú trọng 5 điểm mạnh: chấp nhận vai trò trung tâm của nhận thức trong phát triển; giá trị của luận thuyết như một thuyết thống hợp và hướng tìm; khám phá ra những nét đáng ngạc nhiên về tư duy ở trẻ nhỏ; phạm vi rộng của nó và hiệu lực môi trường của nó.

Công nhận vai trò trung tâm của nhận thức.

Piaget làm biến đổi lĩnh vực tâm lý học phát triển, chịu trách nhiệm về sự biến đổi đó. Ông đặt ra những câu hỏi mới làm các nhà nghiên cứu về phát triển ngạc nhiên tại sao họ có bao giờ đặt những câu hỏi cũ trước tiên không. Một khi các nhà tâm lý nhìn sự phát triển theo con mắt của Piaget, họ không bao giờ thấy trẻ em y như thế. Trước khi đi vào những khái niệm đặc thù làm biến đổi tâm lý học phát triển cần xem lướt qua tình trạng của lĩnh vực đã tiếp nhận và đồng hoá Piaget.

Cả hai tình trạng của tâm lý học kinh điển và lịch sử của tâm lý học phát triển ở Mỹ đều cung cấp mảnh đất màu mỡ cho sự biến đổi vào năm 1950 và 1960. Tâm lý học kinh điển đã thúc đẩy thuyết ứng xử nói chung và thuyết học tập nói riêng đến giới hạn của chúng. Dù khi thuyết học tập biến đổi với những khái niệm như lấy lời nói làm trung gian, tăng cường của xã hội, mô hình hoá, tăng cường nội tâm và chú ý, nó không hoàn toàn thoả mãn các nhà tâm lý học. Có sự không thoả mãn với khái niệm về xung năng, về lý giải sự phát triển ngôn ngữ như một sự bất chước, thực hành và tăng cường. Song song với những sự thiếu thoả mãn đó có những tiếp cận đầy hứa hẹn từ những phía: Noam Chomsky với ngữ pháp thay đổi. Donald Broadbent" với mô hình chú ý, và công trình về xử lý thông tin của các nhà khoa học về máy tính. Tất cả những cái đó đều là những tiếp cận nhận thức. Ngọn gió của những thay đổi đang quét lãnh địa của tâm lý học. Hoa Kỳ sẵn sàng đổi với Piaget.

Cần thấy không chỉ sự sẵn sàng của tâm lý học kinh điển Mỹ đối với các luận thuyết nhận thức mà cả lịch sử riêng của tâm lý học phát triển ở Mỹ. Cho tới 1950, ít thấy các nhà nghiên cứu về trẻ em trong các cơ sở tâm lý hơn là ở các "viện trẻ em" hoặc các khoa kinh tế gia đình, khoa nhi, sức khoẻ cộng đồng, giáo dục, tâm lý lâm sàng và dưỡng nhi. Các vấn đề của đời sống thực tế về phúc lợi vật chất và tinh thần của trẻ, thường có nghĩa là những nhà nghiên cứu về phát triển làm việc tại các viện trẻ em bị tách về vật chất và ý thức hệ khỏi các khóa tâm lý. Ít nhất, đa số các nhà tâm lý học phát triển buộc phải có một chân nơi các cơ sở của đời sống thực tế và một chân ở phòng thí nghiệm. Do đó, mối quan tâm tới thiếu ăn chậm phát triển về sức khoẻ, chậm khôn, khó khăn trong học tập, rối loạn cảm xúc tránh cho nhiều nhà tâm lý học phát triển khỏi trở nên bị chìm ngập trong hệ tư tưởng hành vi thực nghiệm của tâm lý học hàn lâm thời kỳ 1940 và 1950. Thêm vào đó, những nhà tâm lý học phát triển thời kỳ đó quan tâm trước hết đến việc thu thập các cứ liệu mô tả bình thường của loại hành vi có thể chờ đợi ở mỗi lứa tuổi. Bởi tất cả những lý do đó, mới có chỗ dành cho cách tiếp cận bằng mô tả, tự nhiên của Piaget. Đối với các nhà tâm lý học phát triển các vấn đề xuất phát từ những kết quả không khớp của các thủ tục về test và phân tích thông kê, như cách làm của Piaget và số lượng đối tượng nghiên cứu ít ỏi, được cân bằng hơn nhờ những quan sát tự nhiên rất đặc biệt của ông.

Có thể lấy làm lạ tại sao Piaget lao động gần hết cuộc đời trước khi các nhà hàn lâm Mỹ quan tâm tới ông. Hẳn là tình trạng tâm lý học kinh điển ở thời đó cung cấp một phần của câu trả lời. Còn một lý do nữa là hàng rào ngôn ngữ, cho tới 1960, nhiều công trình của Piaget chưa được dịch sang tiếng Anh, và các bài viết của Piaget khó hiểu ở bất cứ ngôn ngữ nào. Phải đợi cho tới cuốn Tâm lý học phát triển của Piaget do Flavell (1963) mới giúp cho các nhà tâm lý nói tiếng Anh hiểu được Piaget. Phần còn lại thuộc về lịch sử. Cuối cùng có thể thấy lý thuyết của Piaget được mở rộng trong các lĩnh vực như phát triển quan hệ xã hội, tâm lý lâm sàng và giáo dục. Thí dụ giáo dục áp dụng khái niệm của Piaget như là học tập hầu như xảy đến khi trẻ tích cực tham gia, khi các vấn đề được tiếp cận bằng một cách cụ thể hơn là trừu tượng, và khi trẻ sẵn sàng về nhận thức để học tập. Tóm lại từ 1960 đến 1970, là "thời kỳ Piaget" của tâm lý học phát triển.

Mục đích của trình bày trên là để cho thấy ảnh hưởng của một luận thuyết coi trọng vai trò trung tâm của nhận thức trong phát triển. Sự tập trung vào nhận thức cung cấp một triển vọng mới cho một thế hệ các nhà tâm lý học phát triển.

Giá trị của một luận thuyết thống hợp và hướng tìm.

Chương mở đầu có khẳng định là một luận thuyết có 2 chức năng: thứ nhất, thống hợp các sự kiện và cung cấp cho chúng một ý nghĩa; thứ hai, làm công cụ hướng tìm cho những tìm tòi xa hơn.

Với chức năng thống hợp, nó đề ra một tổ chức và một sự liên tục ngầm cho một loạt hành vi có vẻ không liên quan với nhau. Có một sự liên tục từ thời điểm này sang thời điểm khác suốt thời gian mà sơ cấu hoặc thao tác chậm chậm trải ra để thâm nạp thông tin mới. Lâu hơn, sự liên tục qua giai đoạn xảy ra khi sự hiểu biết về quan hệ không gian được chuyển từ hoạt động cơ thể sang tượng trưng, rồi thao tác cụ thể và cuối cùng hệ thao tác chính thức.

Đối với chức năng thứ hai: là công cụ hướng tìm cho thế hệ của nhiều tìm tòi mới, - một khái niệm có ảnh hưởng trong quan điểm của Piaget là trẻ tích cực xây dựng nhận thức của nó. Quan điểm đó tô điểm cho việc tìm tòi không chỉ trong sự phát triển nhận thức chung, mà cả trong ghi nhớ, chú ý, học tập, ngôn ngữ và tri giác xã hội.

Một khái niệm nữa có giá trị hướng tìm là sự phát triển tiếp theo sau một quãng bất biến trong đó những dạng sau sử dụng và được xây dựng trên những dạng trước. Nhà tâm lý nghiên cứu số học sẽ tìm những tiềm năng sớm hơn (chẳng hạn như đếm) hãn hữu dẫn tới sự hiểu biết thành thục về con số. Phục vụ cho các chức năng thống hợp và hướng tìm, luận thuyết có một số đề xuất đối với phát triển.

1. Trẻ vốn tìm sự kích thích, hơn là tìm cách tránh né kích thích.

2. Tư duy của học sinh sơ cấp giống của các cấu trúc logic toán học.

3. Những khái niệm "sai" hoặc "đẹp", mà trẻ tiền học đường có về thế giới là triệu chứng của một hệ thăm dò phức tạp của trí thông minh đang cố gắng tìm hiểu thực tế.

4. Đại bộ phận của phát triển nhận thức không phụ thuộc vào khả năng sử dụng ngôn ngữ.

5. Nói rộng ra, trẻ em tự dạy mình.

Khám phá ra những nét đáng ngạc nhiên của tư duy trẻ em.

Hàng nghìn quan sát của chính bản thân Piaget phối hợp với hàng nghìn công trình nghiên cứu được ông gọi lên là một kho thông tin đặc sắc. Các quan sát chi tiết, nhạy bén của ông mãi mãi còn lại với chúng ta.

Piaget phát hiện ra những hiện tượng phát triển mới mà đa phần làm óc thường phải ngạc nhiên. Đặc biệt đáng lưu ý là: trẻ bé tí bề ngoài không chờ đợi sự bất biến của vật thể. Trẻ tiền học đường tin rằng sắp xếp lại các vật có thể làm thay đổi số lượng của chúng và khẳng định là sự sai trái của một hành vi phụ thuộc vào tổn thất gây nên bao nhiêu. Một cách tổng quát hơn, đa số khái niệm đi qua một số bước thú vị, - Piaget cho thấy những miêu tả về phát triển có thể vô cùng hấp dẫn.

Mở rộng phạm vi.

Luận thuyết Piaget nhiều tham vọng, đi từ việc trẻ chơi sắp xếp các hòn sỏi đến lý luận về nguyên nhân, từ phản xạ mút tới những cấu trúc thao tác chính thức. Luận thuyết cố miêu tả và giải thích vừa các trạng thái nhận thức vừa các quá độ giữa chúng với nhau. Piaget không chỉ giải quyết vấn đề phát triển nhận thức mà còn theo dõi những quan hệ dính líu của nó với các lĩnh vực phát triển khác, như phát triển quan hệ xã hội, cảm xúc và học tập. Ngoài ra, ông còn nói tới các môn khác như khoa học luận triết lý của khoa học và giáo dục. Ở Piaget, chúng ta nắm bắt được một cái nhìn về khả năng mà một luận thuyết đầy đủ về phát triển có thể tìm thấy.

Phạm vi rộng của lý thuyết rõ ràng là tăng phần hấp dẫn của nó. Đồng thời cũng gia tăng mặt xung yếu.

Tính hiệu lực của môi trường.

Mỗi nhà tâm lý có trực giác về cái gì mà một lý thuyết tốt phải thực hiện. Đối với Piaget trọng tâm là sự thích nghi của trẻ với thế giới nó gặp hàng ngày. Trẻ bé tí cố gắng nắm cái xúc

xắc vừa ở tầm tay, và hình dung ra quả bóng đã lăn ở đâu. Trẻ tiền học đường chia bánh bích qui cùng với bạn, cố gắng biểu lộ ý kiến với người khác, và phạt những ai đã phá vỡ luật chơi. Học sinh đấu tranh với nhiều vấn đề, cố gắng hiểu ý nghĩa của những luật lệ xã hội và tìm thấy con đường ở xung quanh xóm giềng, thành phố.

Hiệu lực môi trường nổi lên từ ba khía cạnh đan xen, phụ thuộc vào nhau của luận thuyết: một sự đề cao lý thuyết về thích nghi với môi trường, một phương pháp bao gồm những quan sát về diễn tiến của hành vi, và những dữ liệu về kết quả liên quan tới hành vi từng ngày trong đời sống.

Hiệu lực môi trường đáng ngạc nhiên ở tuổi bé tí hơn là đối với các giai đoạn phát triển về sau lý do là vì suy nghĩ ở trẻ bé được biểu lộ qua những hoạt động công khai còn tư duy của trẻ lớn hơn ẩn tàng hơn và cần được thúc đẩy.

Những mặt yếu.

Phê phán Piaget đã trở thành mốt. Ông là một mục tiêu dễ nhắm theo nhiều cách: phương pháp luận khác thường, phạm vi bao quát rộng, các liên hệ giữa sinh học và triết học thúc đẩy các nhà tâm lý nêu lên những bất cập của luận thuyết.

Những mặt yếu được đề cập là:

- Những liên hệ không rõ ràng giữa kiến tạo và hành vi.
- Chỗ dựa bất cập của khái niệm giai đoạn.
- Ý kiến không phù hợp về cơ chế của phát triển.
- Cần có một lý thuyết về thành tựu.
- Coi nhẹ khía cạnh xã hội và cảm xúc của phát triển.
- Những bất cập về phương pháp và văn phong.

Những liên hệ không rõ ràng giữa kiến tạo và hành vi.

Piaget cung cấp cho chúng ta một cái khung rất có ích để nghiên cứu sự phát triển nhận thức. Song ông không cho chúng ta một bộ kiến tạo về lý thuyết có sự liên kết chặt chẽ với các sự kiện thuộc về kinh nghiệm bằng những mối liên hệ rõ ràng. Những khái niệm như đồng hoá, điều ứng, cân bằng và giai đoạn có phần mơ hồ không rõ. Mặt khác, không rõ những khái niệm đó liên quan thế nào với hành vi. Làm thế nào để biết khi một trẻ nhất thời "mất cân bằng"? Hành vi nào nói với chúng ta là một trẻ không "thích nghi" với thông tin mới? Có thể khẳng định hay không và một trẻ đạt tới các "giai đoạn" một cách đủ chính xác để tiên đoán là nó có thể có lợi để hưởng một kiểu đào tạo đặc biệt? Luận thuyết của Piaget chưa cung cấp được trả

lời rõ ràng cho những câu hỏi đó và các câu hỏi khác. Những giả thuyết phát sinh từ luận thuyết đó chỉ liên quan nói chung tới những mức cao hơn của luận thuyết. Nói một cách khác, mô hình cấu trúc quá xa với dữ liệu. Tóm lại, luận thuyết cần có thêm một phần đáng kể tính thực nghiệm.

Chỗ dựa không phù hợp của khái niệm giai đoạn.

Các điểm bất cập vừa kể đi vào trọng tâm khi xem xét khái niệm về giai đoạn. Phải chăng khái niệm giai đoạn đơn giản là gây bối rối và ấn tượng sai do đã quá đơn giản hóa sự phát triển và nhằm đạt tới một sự liên kết chặt chẽ giữa các quan điểm hơn là bây giờ? Vấn đề cơ bản ở đây là các giai đoạn liên quan thế nào tới chức năng trí tuệ hiện nay của trẻ? Piaget thường yêu cầu các giai đoạn có một thực thể tâm lý, có nghĩa là các giai đoạn mô tả tổ chức tâm lý hiện nay của nhận thức ở trẻ và tiên đoán nhận thức của trẻ đối với một loạt đồ vật hay sự vật. Chứng cứ của Piaget về thực thể của các giai đoạn là cảm giác về sự cần thiết đi kèm theo việc lĩnh hội cấu trúc nhận thức. Piaget khẳng định là những cấu trúc lôgic cho cảm tưởng đó về sự cần thiết lôgic.

Tuy nhiên, một số nghi ngờ trong mục tiêu của Piaget là có những cấu trúc chung cho các giai đoạn. Thí dụ, chỉ có chứng cứ hạn chế đối với sự hiện hữu của các cấu trúc lôgic toán học của các thời kỳ thao tác cụ thể và chính thức. Vấn đề chính là không có sự tương đương rõ ràng giữa mỗi thành tố của mô hình lôgic và một đơn vị hành vi đặc biệt. Đặc trưng hơn nữa không có gì rõ ràng là những hành vi sẽ có thể chứng minh một cách không mơ hồ sự có mặt hay không của từng nhóm lôgic toán học và phát hiện ra quan hệ về cấu trúc với các nhóm. Nhiều kiểu cấu trúc lôgic khả dĩ có thể tiên đoán cho cùng một loạt những dữ liệu nhận thức. Hơn nữa, một số thao tác cần để đạt được một khái niệm đặc biệt có thể không cần thiết. Thí dụ sự bù trừ có vẻ không bị kéo theo trong việc đạt được sự bảo toàn. Bởi tất cả những lý do đó, thật lấy làm ngạc nhiên là các cấu trúc lôgic toán học lại là những phương thức tốt nhất để tiêu biểu cho nhận thức làm nền cho những kỹ năng nhận thức của trẻ tuổi học sinh. Piaget sau này cũng quay sang các loại mô hình lôgic toán học khác, có thể dễ làm thỏa mãn hơn.

Thêm vào những bất cập của khái niệm giai đoạn về mặt lý thuyết, còn có một chỗ dựa thiếu chắc chắn về kinh nghiệm. Có 4 điều không nhất quán:

1. Sự bảo toàn xuất hiện sớm hơn các nhiệm vụ khác.

2. Những biểu hiện khác nhau của cùng một khái niệm chung (như sự bảo tồn chẳng hạn) xuất hiện ở những thời gian khác nhau trong cùng một giai đoạn. Piaget qui chiếu điều đó vào một sự chênh lệch ngang. Thí dụ bảo tồn về chất phát triển một hai năm trước bảo tồn về trọng lượng.

3. Không có sự nhất quán bao trùm những nhiệm vụ nhằm phản ánh cùng một cấu trúc nhận thức làm nền cho một giai đoạn đặc biệt. Thí dụ, nhiều khái niệm thao tác cụ thể (như gộp vào nhóm và bảo tồn) thực ra thường đạt được ở độ tuổi khác nhau, và không có những tương quan chặt chẽ giữa những nhiệm vụ thao tác cụ thể khác nhau.

4. Có những trẻ thần đồng, mà thành tựu ở một lĩnh vực đặc biệt, như là toán lại rất tiến bộ hơn là ở những lĩnh vực tư duy khác. Những thách thức đó của luận thuyết Piaget, không miêu tả được như thế nào thì các cấu trúc nhận thức giới hạn ở một lĩnh vực lại có thể bị cô lập khỏi toàn bộ cấu trúc nhận thức của trẻ.

Những bất thường đó không gây tổn thất trầm trọng cho khái niệm của Piaget về giai đoạn. Luận thuyết Piaget liên quan chủ yếu đến bản thân nhận thức, chứ không tới việc áp dụng thế nào cho một nhiệm vụ đặc biệt. Do đó, một sự mơ hồ nào đó trong trình độ kiến thức ở những lĩnh vực nội dung khác nhau không nhất thiết là không phù hợp với khái niệm về giai đoạn. Tuy nhiên cũng là điều hợp lý nếu đòi hỏi một luận thuyết về giai đoạn có tính đến những sự mơ hồ đó. Mặt khác, cũng khó quyết định được là khái niệm về giai đoạn là sai hoặc chỉ là không đầy đủ. Khốn nỗi tình trạng băn khoăn khó xử của chúng ta ở chỗ chúng ta không thể trải nghiệm khái niệm giai đoạn cho tới khi chúng được mô tả và liên quan chặt chẽ hơn với hành vi. Tuy nhiên, đó vẫn là những điểm tựa cần thiết để tính đến sắp xếp theo trật tự của tư duy.

Cách sử dụng hợp lý nhất khái niệm giai đoạn của Piaget có thể là tìm những biến đổi theo giai đoạn giới hạn ở một lĩnh vực riêng biệt. Mỗi lĩnh vực có thể phát triển một cách có phần độc lập với các lĩnh vực khác.

Báo cáo bất cập về cơ chế phát triển.

Cần làm sáng tỏ không chỉ các tiêu chí của giai đoạn mà cả những cơ chế chuyển tiếp cả trong một giai đoạn và từ giai đoạn này sang giai đoạn khác. Piaget thành công trong miêu tả hơn là trong giải thích diễn tiến của phát triển. Những bất biến về chức năng (như đồng hóa và điều ứng) cung cấp tốt nhất một cái khung để xem xét biến đổi nhận thức. Không có những trình bày rõ ràng đặc trưng như thế nào tư duy giác động trở thành tư duy tiền thao tác và tư duy tiền thao tác trở thành tư duy thao tác. Chỉ biết một cái gì sai không có nghĩa là nhận ra nguyên nhân của vấn đề.

Những tác giả theo thuyết Piaget, đặc biệt là Inhelder đã thử cung cấp một chỗ dựa kinh nghiệm cho cơ chế của thay đổi bằng nghiên cứu xem huấn luyện thúc đẩy học tập thế nào. Hàng trăm nghiên cứu về huấn luyện đã được các nhà tâm lý Anh, Mỹ tiến hành. Nhiều công trình đã thành công trong rèn luyện một khái niệm mới bằng tạo nên mâu thuẫn nhận thức,

gây những thao tác nền tảng như phản hồi hoặc bù trừ, nói lên thành lời các nguyên tắc cho trẻ hoặc cung cấp một mô hình minh họa cho khái niệm mới.

Những vấn đề phương pháp trong lĩnh vực nghiên cứu đó xuất hiện từ những kết quả đã được thảo luận ở trên. Thí dụ kết quả về phương thức phù hợp để xem một trẻ có "thực sự có" khái niệm trước và sau khi được tập luyện.

Lại còn câu hỏi: ảnh hưởng của huấn luyện đối với trẻ thế nào? Piaget báo trước là "mỗi lần người ta dạy cho trẻ một cái gì mà nó có thể tự khám phá ra, trẻ đó bị gạt ra khỏi sự phát minh ra cái đó và như thế sẽ không hiểu được đầy đủ cái đó".

Một vấn đề trong đánh giá việc sử dụng các giai đoạn và cơ chế của các quá độ đó là có ít nghiên cứu dọc. Những nghiên cứu đó bao gồm những đo lường lặp đi lặp lại cùng trên cũng đứa trẻ đó, từ khi chúng bước vào một giai đoạn đến khi bước sang giai đoạn sau, sẽ cung cấp một bức tranh chi tiết về biến đổi nhận thức và cho thấy những quan hệ theo thời gian giữa các khái niệm. Không may thay, tất cả nghiên cứu theo kiểu Piaget và môn đệ về nhận thức đều là điều tra ngang dẫn tới những thông tin ít hơn về biến đổi nhận thức so với nghiên cứu dọc.

Cần có một lý thuyết về thành tựu.

Piaget tạo nên một hệ thống tỉ mỉ về các cấu trúc nhận thức biểu tượng cho kiến thức của trẻ về thế giới, ông cũng cung cấp một miêu tả phong phú về hành vi. Tuy nhiên có một thiếu sót: một sự mô tả chính xác về cách các cấu trúc đó được diễn đạt thành hành vi. Miêu tả đó có thể gọi là một lý thuyết về thành tựu - một lý thuyết về sự biểu lộ kiến thức của trẻ trong hành vi của nó, bất cứ ở thời gian đặc biệt nào.

Một lý thuyết về thành tựu ghi chép các quá trình nhận thức như trí nhớ, sự chú ý, hiểu lời nói. Như thế, lý thuyết phải tính đến những biến tố có ảnh hưởng tới các quá trình đó, như tính chất nổi bật (hình dáng, màu sắc) của nguyên liệu, tính quen thuộc của chúng, thông tin cần nhớ và tính phức tạp của nhưng chỉ dẫn về nhiệm vụ. Thí dụ về bảo toàn con số: một trắc nghiệm về bảo toàn con số đòi hỏi trẻ tiến hành qua một số bước khi những kích thích tiếp xúc với các thao tác tâm trí liên quan đến bảo toàn.

Piaget không phủ định tầm quan trọng của các hoạt động nhận thức, ông chỉ quan tâm đến chúng ít hơn là tới các cấu trúc nhận thức chung hơn. Trái lại, những tiếp cận khác về lý thuyết như xử lý thông tin, học tập bằng tri giác của Gibson và thuyết học tập lại tập trung vào tính chất của thành tựu. Chúng hẳn hữu có thể bù cho sự thiếu quan hệ chặt chẽ giữa các cấu trúc trong luận thuyết của Piaget.

Cũng cần lưu ý là vào những năm cuối (1980, 1981, 1987) Piaget quan tâm hơn đến mô

hình thành tự. Ông thấy là kiến thức về thủ tục tiến hành là một dạng khác bổ sung cho cấu trúc. Thủ tục tiến hành hay là những hoạt động tâm trí cung cấp phương tiện để đạt được mục tiêu. Chúng bao gồm các chiến lược thu thập thông tin có liên quan hoặc tiến hành xa hơn trong quá trình giải quyết vấn đề. Do đó, các thủ tục giúp trẻ sử dụng các cấu trúc của nó.

Những nhà tâm lý học phát triển có dành một phần quan tâm đến các biến tố thành tựu trong phát triển nhận thức của Piaget. Họ phân biệt giữa sở trường và thành tựu trong phát triển nhận thức.

Coi nhẹ các khía cạnh xã hội và cảm xúc của phát triển.

Piaget tương đối ít chú ý tới ảnh hưởng của lịch sử văn hoá xã hội và cảm xúc tác động thế nào đến phát triển nhận thức và bản chất của phát triển những nhận thức về con người và sự kiện xã hội. Người ta đã bảo là chủ đề khoa học luận của Piaget không có tầng lớp xã hội, giới, tổ quốc, văn hóa và nhân cách cá nhân. Chương 3 về luận thuyết học tập sẽ cho thấy là ảnh hưởng xã hội phải có địa chỉ. Sự lơ là của Piaget đối với yếu tố xã hội có thể gây tổn thất cho cả những quan điểm vật lý của ông. Thí dụ, thủ tục một người lớn hỏi trẻ hai lần về số lượng (trước và sau biến đổi) có thể làm trẻ nghĩ là trẻ phải thay đổi câu trả lời do hoạt động của người lớn trên các vật liệu.

Thật lạ là các yếu tố cảm xúc tiếp tục bị các nhà tâm lý học phát triển coi nhẹ, Piaget xem nhận thức và cảm xúc là song song và phụ thuộc vào nhau. "Cảm giác biểu lộ sự quan tâm và giá trị được cung cấp cho các hoạt động trong đó trí thông minh cung cấp các cấu trúc". Ông gợi ý là, theo một nghĩa nào đó, cảm xúc cung cấp năng lực cho hành vi. Thí dụ, một trẻ say mê máy bay chắc là học được nhiều điều ở chúng.

Xem xét suy nghĩ của trẻ về các đối tượng xã hội và sự vật, Piaget tuyên bố là sự phát triển của các cấu trúc nhận thức có thể thấy ở trong lĩnh vực xã hội cũng như trong các đồ vật và sự vật. Tuy nhiên ông ít quan tâm hơn tới sự dính líu của luận thuyết với phát triển quan hệ xã hội và cảm xúc. Có thể nói là quan tâm của ông tới triết học và sinh học dẫn ông tới những khái niệm như không gian, thời gian và nhân quả. Những đóng góp chính của ông đối với sự phát triển quan hệ xã hội là công trình của ông về phán xét đạo đức, duy kỷ, và giao tiếp. Những nhà tâm lý như Kohlberg được công trình của Piaget gợi ý đã xuất bản những công trình về phê phán đạo đức. Gần đây có sự quan tâm bùng lên đối với cái gọi là "nhận thức xã hội". Từ đó liên quan tới việc trẻ hiểu những ý nghĩ, ý đồ, cảm tưởng và quan điểm của người khác thế nào. Nói rộng ra, những người khác đương bổ sung những thiếu sót trong luận thuyết Piaget về phát triển quan hệ xã hội. Vấn đề còn lại là làm thế nào để những kết quả của các công trình nghiên cứu mới đây có thể lồng ghép vào luận thuyết Piaget.

Những bất cập về phương pháp và văn phong.

Có lẽ những phê phán phổ biến nhất đối với Piaget hướng về một số bất cập của ông khi ông dẫn dắt và báo cáo công trình của ông.

Đối với nghiên cứu trẻ bé tí, Piaget quan sát chính 3 đứa con của ông. Khốn nỗi ông không có được 40 hay 50 đứa con để cung cấp cho chúng ta một mẫu đáng tin cậy. Số lượng ít ỏi của đối tượng nghiên cứu, những khuynh hướng có thể để lý giải ứng xử của một đứa con của chính mình thiếu những đo lường về độ tin cậy bằng cách có hai quan sát viên và thiếu sự kiểm soát môi trường gần gũi nhất của trẻ, - chỉ có thể thực hiện được trong phòng thí nghiệm - không làm các nhà tâm lý thực nghiệm Mỹ ưa thích Piaget.

Đối với trẻ lớn hơn, Piaget thường sử dụng phương pháp lâm sàng. Tuy là phương pháp lâm sàng có một số lợi thế như sự mềm dẻo của các câu hỏi thích ứng với các trả lời của từng trẻ, nó cũng có một số bất lợi. Hai bất lợi chính là nguy cơ của thực nghiệm viên có thể bị lôi kéo quá nhiều hoặc không đủ vào những câu hỏi của mình, và những trẻ khác nhau có thể được hỏi lướt qua với những câu hỏi khác nhau. Những chỉ dẫn đồng đều như nhau, kích thích và đo lường các trả lời là xương sống của trắc nghiệm trong tâm lý học thực nghiệm.

Đối với test bằng lời nổi bật khoản là trẻ không hiểu đầy đủ lời chỉ dẫn, và trẻ không có khả năng nói thành lời suy nghĩ của chúng về số lượng, nguồn gốc của vũ trụ, tính chất của các giấc mộng v.v... Đặc biệt, một số nhà tâm lý tin rằng một trẻ có thể có khái niệm về bảo toàn, song không có khả năng cho một lý do phù hợp cho trả lời của nó. Do đó, kiến thức của trẻ bị đánh giá thấp, thậm chí cả khi Piaget bằng "phương pháp lâm sàng được sửa lại", cung cấp những vật cụ thể cho những câu hỏi đặt ra cho trẻ.

Bản khoản về những đòi hỏi bằng lời đã dẫn tới một số cố gắng thú vị để sáng chế ra những thủ tục tiến hành không hoặc ít dùng lời. Dù rằng với phương pháp này người ta phát hiện ra rằng một số khái niệm xuất hiện sớm hơn ở trẻ so với suy nghĩ của Piaget, song điều đó không nhất thiết gây thiệt hại cho luận thuyết của ông.

Một bản khoản cơ bản đối với phương pháp của Piaget, là thủ tục tiến hành của ông quá phức tạp, do đó đánh giá thấp kiến thức của trẻ, cần đơn giản hóa cách làm bằng sử dụng các vật liệu đơn giản hơn; thí dụ trẻ bé cho thấy nhiều kiến thức hơn trong hoạt động đếm khi chỉ có ít đồ vật hơn là khi có nhiều. Quan trọng của những thay đổi như thế trong phương pháp của Piaget nằm ít hơn ở chỗ các khái niệm có thể đạt sớm hơn so với suy nghĩ của Piaget là ở sự phát hiện những tiền đề của các khái niệm của Piaget. Giả dụ khi một trẻ nói 1,2,6,9 nó theo được đúng đắn nguyên tắc là những con số luôn luôn phải được sử dụng với thứ tự y như thế, nếu bao giờ nó cũng tôn trọng trật tự đó để đếm. Các kỹ thuật đơn giản hoá các test của Piaget

nhạy hơn là các thủ tục của Piaget đối với các dạng khái niệm sớm hơn.

Những bất cập của phương pháp của Piaget chuyển sang các báo cáo về những thử nghiệm của ông. Các báo cáo đó không cho phép người đọc đánh giá được nghiên cứu. Đặc biệt ông không báo cáo số lượng đối tượng, tuổi chính xác, trình độ văn hóa xã hội của trẻ và các chi tiết về thủ tục làm test. Đôi khi, thật khó nói xem Piaget có dựa vào những trẻ giả định hay những trẻ ông hiện đang làm test! Ông không chịu ấn tượng của các phân tích thống kê. Ông nói "quan sát sắc sảo, đặc biệt do một quan sát viên giỏi thực hiện, vượt hẳn mọi thống kê". Thay vì cho những tóm tắt thống kê của những điều phát hiện, Piaget cung cấp những qui tắc mẫu có sự giải thích của ông. Người đọc không có tí ý niệm nào là các qui tắc đó có đại diện cho tất cả những trẻ được thử nghiệm.

Có tác giả cho rằng lúc đầu Piaget chỉ quan tâm tới thoả mãn tính tò mò của mình chứ không phải những đòi hỏi của cộng đồng khoa học. Do đó, ông chơi bằng chính các nguyên tắc của ông khi tiến hành nghiên cứu và viết ra hầu như là nói với chính mình.

Tuy nhiên, dù những bất cập trong phương pháp và báo cáo có làm phiền bất cứ ai tìm hiểu và đánh giá luận thuyết của ông, chúng phần nào đã làm nên thành công của Piaget. Nếu Piaget ngay từ đầu sử dụng các thủ tục đã được tiêu chuẩn hoá, ông có thể để sót một số khía cạnh choáng ngợp của sự phát triển nhận thức. Trên thực tế, nếu Piaget có cố gắng xác lập từng điểm với sự chắc chắn tối đa, chắc hẳn ông đã không đi xa hơn sự nghiên cứu giao tiếp bằng lời của trẻ (một trong những chủ đề đầu tiên của ông).

Created by AM Word₂CHM

NHỮNG THAY ĐỔI TRONG CHÍNH LUẬN THUYẾT CỦA PIAGET.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 1. THUYẾT CỦA PIAGET VỀ CÁC GIAI ĐOẠN NHẬN THỨC

Ba lĩnh vực chính được bàn luận dưới đây: cân bằng, mô hình logic toán học và khái niệm về giai đoạn.

- Những năm gần đây (1978-1985) Piaget tăng cường sự chú ý tới những cơ chế của biến đổi nhận thức đặc biệt là quá trình cân bằng. Các công sự của ông dẫn dắt những nghiên cứu huấn luyện nhằm tạo sự mâu thuẫn nhận thức và xem nó có đem lại cái gì cho sự thay đổi nhận thức. Piaget phân biệt 3 trình độ cân bằng. Thứ nhất, sự cân bằng xảy ra giữa sơ cấu tâm trí (thí dụ, nút) và những vật và sự vật bên ngoài (đặc điểm vật lý của các vật được nút); vật được đồng hóa và có sự đồng hóa của sơ cấu. Thứ hai, ở trình độ ở bên trong hơn các sơ cấu (nắm và nút) phối hợp với nhau. Thứ ba, các sơ cấu được thống hợp trong một hệ thống kiến thức tổng thể, chung hơn; có nghĩa là sự cân bằng xảy ra giữa tổng thể (thao tác cụ thể) và các phần của nó (phân thành xêri, và loại).

Một khía cạnh quan trọng của cân bằng là mâu thuẫn. Một thí dụ của Piaget: một hàng 7 cái đĩa, mỗi cái hơi to hơn - nhưng khó nhấc ra - so với cái đĩa trước. Do cái đĩa cuối cùng và là cái to nhất không bị buộc lại nó có thể được di chuyển và so sánh với từng chiếc trong 6 cái đĩa được buộc vào tấm bảng. Khi đó, mâu thuẫn mà trẻ phải đương đầu là ở bất cứ đôi đĩa nào 2 đĩa liền kề có vẻ có kích thước bằng nhau, nhưng cái đĩa cuối dãy rõ ràng to hơn cái đầu tiên. Ba giai đoạn của mâu thuẫn hiểu biết xuất hiện. Ở giai đoạn thứ nhất, trẻ bé không nhận ra sự mâu thuẫn. Thứ đến trẻ đạt được một phần hiểu biết sự mâu thuẫn song cố gắng giải đáp của chúng không làm hài lòng. Thí dụ, một trẻ có thể phân loại các đĩa thành loại bé, loại to, do đó giải thích được một số tương đương được nhận thấy giữa những đĩa liền kề và cũng lý giải được sự khác nhau về kích thước giữa đĩa đầu và đĩa cuối. Cuối cùng ở tuổi 11, 12, trẻ giải quyết được mâu thuẫn và tái lập được sự cân bằng, bằng tạo nên một cấu trúc mới, gọi là phân loại theo kích thước.

- Những chủ đề liên quan tới cân bằng được Piaget quan tâm là khả năng và sự cần thiết. Trẻ bé có vẻ chỉ biết một số ít giải đáp có thể cho một vấn đề, thí dụ những cách khác nhau để làm cho một đồ chơi (ôtô) đi từ điểm A đến điểm B. Biết được khả năng gia tăng và vào 11, 12 tuổi, trẻ ý thức được là con số khả năng có thể chủ yếu là không hạn chế đối với nhiều vấn đề. Một lý do thú vị là khái niệm về khả năng không hạn chế không thể quan sát thấy trong môi trường. Nó phải được xây dựng trong nội tâm.

Đối với sự cần thiết, ý thức về cần thiết xảy ra ở trẻ bé do chúng có thể tưởng tượng làm sao mà ít khả năng thế, song điều đó phản ánh một sự hiểu biết về điều kiện lôgic ở trẻ lớn hơn. Đối với trẻ lớn, các thao tác tâm trí được kèm theo cảm giác về sự cần thiết lôgic; nếu A to hơn B, và B to hơn C, thì A phải to hơn C. Khả năng và cần thiết đan xen nhau trong suốt quá trình phát triển.

- Vào những năm cuối, Piaget còn bổ sung thêm những biến đổi trong mô hình, "lôgic về

ý nghĩa" và "lý thuyết về loại". Piaget cảm thấy là một logic về ý nghĩa sẽ dẫn tới một logic về thao tác. Đồng hóa một vật làm nảy sinh ý nghĩa, như khi trẻ nắm một cái xúc xắc, điều đó bao hàm những quan hệ giữa cầm nắm và nhìn. Ý nghĩa đó chuẩn bị cho các thao tác logic được mô tả trong thuyết Piaget kinh điển. - Trong lý thuyết về loại, Piaget bổ sung cho dạng các biến đổi tâm trí, những sự tương ứng. Thí dụ: nhìn thấy sự tương tự giữa một vật thấy thường xuyên và một vật đã gặp trước đây, và do đó đồng hóa vật đầu tiên; đặt quan hệ cho một thao tác tâm trí với cái ngược lại, thí dụ: cộng và trừ. Do đó so sánh là trọng tâm. Vật hoặc sự vật thông thường được nhận ra, xếp loại, nêu đặc điểm; từ đó, nó "tương ứng" (hoặc nhận thấy tương đương) với những vật và sự vật khác. Phát hiện ra những tương ứng có thể dẫn trẻ tới nhận thấy một sự biến đổi. Thí dụ một cái tranh tương ứng với một bức tranh như thế treo ngược, một sự quay lại trong trí óc nối liền hai trạng thái và nằm bên dưới sự tương ứng của chúng.

- Biến đổi cuối cùng là khái niệm giai đoạn. Trong những năm cuối Piaget ít nhấn mạnh hơn đến các giai đoạn. Ông bắt đầu thấy phát triển bót theo các bước, với những thời kỳ quá độ dài hơn giữa các giai đoạn. Trên thực tế, theo Vuyk (1981), Piaget nay coi sự phát triển như một đường xoắn và tuy có thể gọi một giai đoạn là một "vòng của đường xoắn" điều đó cho thấy là các thời kỳ cân bằng tương đối không quan trọng.

Những đóng góp cuối cùng của Piaget liên quan tới cân bằng mô hình logic toán học và giai đoạn tỏ ra là những vấn đề đủ quan trọng để cho các nhà lý thuyết về nhận thức và các nhà nghiên cứu quan tâm trong các năm sau.

NHỮNG NHÀ TÂM LÝ HẬU PIAGET

Đó là những nhà tâm lý theo luận thuyết Piaget sẽ tin vào các giai đoạn, những đoạn, và thay đổi cấu trúc song họ mới do sự gộp vào của những kiến tạo như các kỹ năng, khả năng hạn chế của trí nhớ và sự tập trung của họ vào các khái niệm về lĩnh vực đặc trưng. Khái niệm lĩnh vực đặc trưng hay giai đoạn là những khái niệm liên quan đến một hay những lĩnh vực. Còn Piaget thì nhấn mạnh tới áp dụng lĩnh vực chung của các cấu trúc nhận thức.

Những nhà tâm lý hậu Piaget có đại diện ở đây là Robbie Case (1985) nhà lý luận và nghiên cứu chính. Công trình của ông nặng về xây dựng khả năng trí nhớ hoặc như ông nói, "không gian diễn tiến của thực hiện": "Số tối đa về các sơ cấu độc lập mà một trẻ có thể hoạt hóa bất kỳ thời gian nào". Khả năng được các nhà tâm lý xử lý thông tin nhấn mạnh. Do Case cố gắng lồng ghép luận thuyết xử lý thông tin với Piaget, quan điểm của ông được giới thiệu trong chương sau về xử lý thông tin. Đối với Case, một sự gia tăng khả năng có giá trị hơn là quá trình cân bằng logic là cơ chế chính của phát triển. Tổng khả năng có thể không tăng, song tổng khả năng có giá trị thì tăng lên những hoạt động bởi vì chúng được thực hiện có hiệu quả hơn,

và đòi hỏi ít khả năng hơn cho thao tác của chúng, thí dụ trẻ đếm được càng nhanh thì nó nhớ càng tốt con số những đồ vật trong bộ đồ của một test đếm.

Hiệu quả gia tăng của những hoạt động tâm trí là do 2 yếu tố: sự thành thực sinh học và tự động hóa của hoạt động. Case giả thiết là sự gia tăng myê-lin hoá trong phát triển gia tăng hiệu quả dẫn truyền của các xung động thần kinh. Các hệ khác nhau của não được myê-lin hóa vào những thời gian khác nhau của phát triển. Do đó những biến đổi trong thành thực sinh lý giải thích những quá độ từ giai đoạn này sang giai đoạn khác, đặc biệt các biến đổi đó có xu hướng xảy ra ở các tuổi vận động từ giai đoạn nọ sang giai đoạn kia. Lý do khác của khả năng lớn là sự tự động gia tăng của các hoạt động hoặc kỹ năng. Một hoạt động tương đối tự động đòi hỏi ít cố gắng và do đó ít khả năng.

Case và Piaget khác nhau trong quan điểm các cấu trúc tâm trí của trẻ được mô hình hóa thế nào. Hơn là đi theo một logic tượng trưng, Case sử dụng những kiến tạo từ một khung xử lý thông tin, đặc biệt là "những cấu trúc kiểm soát thực hiện" đại diện cho tình trạng đương hiện hữu của tình huống, tình trạng của mục tiêu mong muốn, và những chiến lược để hoàn thành mục tiêu đó. Ông coi đứa trẻ như một người giải quyết vấn đề với những cấu trúc tâm trí là công cụ.

Khi đứa trẻ trong những cố gắng để giải quyết các vấn đề. sử dụng các quá trình chung; nó thăm dò các đồ vật, quan sát và bắt chước những con người, tương tác với người khác đồng thời với giải quyết vấn đề.

Tóm lại, khi một trẻ có khả năng cần thiết về xử lý, nó có thể sử dụng những kỹ năng bẩm sinh về thao tác để lấy được lợi ích của những kinh nghiệm đó để xây dựng những cấu trúc tiến bộ hơn về kiểm soát thực hiện (chẳng hạn như qui trình xác định số lượng). Do đó, theo Case "vấn đề chênh lệch có thể được giải quyết bằng vạch ra là những dạng khác nhau của cùng một sự vỡ nhẽ logic có thể đòi hỏi những cấu trúc kiểm soát thực hiện mang tính phức tạp khác nhau.

Tuy Piaget và Case cung cấp những cơ chế khác nhau cho biến đổi và đề xuất những mô hình khác nhau cho những cấu trúc tâm trí, cả hai đều nhìn sự phát triển như một biến đổi cấu trúc đưa đến một loạt các giai đoạn. Trong cả hai thuyết, những khái niệm cấp thấp hơn được phân hóa và phối hợp thành những khái niệm cấp cao hơn,- Case đề xuất 4 giai đoạn. Mỗi giai đoạn có một kiểu cấu trúc kiểm soát thực hiện khác.

1. Cấu trúc kiểm soát giác động (sơ sinh - 1 tuổi 1/2).

Biến tướng tâm trí liên quan đến vận động cơ thể.

2. Cấu trúc kiểm soát quan hệ (1 tuổi 1/2 - 5 tuổi).

Trẻ thăm dò và phối hợp quan hệ giữa đồ vật, sự vật và con người.

Piaget coi giai đoạn này chuẩn bị cho giai đoạn thao tác cụ thể còn Case phân biệt đó là một giai đoạn rõ ràng cũng quan trọng như các giai đoạn khác.

3. Cấu trúc kiểm soát kích thước (5-11 tuổi).

Trẻ rút ra những kích thước có ý nghĩa từ thế giới vật chất và xã hội. Chúng học so sánh hai kích thước như chiều cao và chiều rộng trong một nhiệm vụ logic về lượng, theo cách của lượng nước đổ vào một cái chứa hẹp hơn ở mức cao hơn với tỉ lệ thuận.

4. Cấu trúc kiểm soát trừu tượng (11-18 tuổi 1/2).

Trẻ đạt được hệ thống tư duy trừu tượng giúp chúng sử dụng lập luận tương ứng, giải quyết các vấn đề tương tự qua lời nói và luận ra những nét tâm lý ở những người khác.

Bốn giai đoạn được Case đề ra rất gần gũi với các điều đã được mô tả trong lý thuyết của Piaget.

Tuy Piaget và Case đặt ra những giai đoạn tương tự, Case thấy biến đổi theo giai đoạn ít chung và đặc trưng theo lĩnh vực hơn, khi một số nhiệm vụ đòi hỏi ở khả năng của trẻ nhiều hơn là các nhiệm vụ khác. Lý thuyết của Case là một cố gắng tích cực để bổ sung cho mô hình cấu trúc logic của phát triển với mỗi mô hình theo qui trình xử lý, ông cho thấy những giới hạn trong khả năng xử lý, hạn chế lập luận logic ra sao và cản trở cái mà trẻ có thể học được ở bất cứ trình độ phát triển như thế nào. Bằng chứng y như thế, những gia tăng về khả năng tạo nên cơ hội mới cho sự phát triển xa hơn về tư duy logic.

- Còn có những lý thuyết gia hậu Piaget khác: Kurt Fischer sử dụng "lý thuyết về kỹ năng" để mô tả 10 trình độ nhận thức, tổ chức thành nhiều tầng tương tự như các giai đoạn của Piaget. Trong quá trình phát triển, các kỹ năng đó, chẳng hạn như chơi sắm vai hoặc lập luận toán học trở nên phức tạp thêm. Do kỹ năng đạt được trong khuôn viên của những kinh nghiệm riêng biệt, một kỹ năng không thể áp dụng cho mọi lĩnh vực. Do đó, một trẻ có thể ở những trình độ nhận thức khác nhau trong các lĩnh vực khác nhau. Như vậy, Fischer cố gắng giải thích sự chênh lệch của Piaget bằng đề cao vai trò của những kinh nghiệm đặc trưng trong môi trường; ông kết luận là sự phát triển như là một lĩnh vực đặc thù có nghĩa là giới hạn ở một loại kiến thức đặc biệt. Cũng như Case, Fischer coi giới hạn trong khả năng xử lý ở từng trình độ phát triển là một trở ngại lớn cho phát triển, Fischer coi phát triển như là sự phối hợp quan hệ giữa đồ vật, sự vật và con người, cũng như là sự phối hợp giữa các kỹ năng, ông đã thử nghiệm lý thuyết của mình trong nhiều lĩnh vực kiến thức khác nhau từ toán học đến xung đột

ơ-đíp.

- Hai đóng góp chính của các tác giả hậu Piaget là đề xuất một loạt những qui trình đầy hứa hẹn để giải thích sự biến đổi của phát triển, làm sáng tỏ và thêm tinh tế khái niệm về các giai đoạn, thí dụ như phân biệt giữa lĩnh vực chung và lĩnh vực đặc trưng của hoàn thành.

Nhiều lĩnh vực nghiên cứu mới đặc biệt tích cực là hậu Piaget. Một trong những lĩnh vực đó là "lý thuyết về trí" của trẻ em (Astington, Harris và Olson 1988). Quan niệm của họ về bản chất của trí, đặc biệt sự phân biệt giữa tâm trí và thực tế bao gồm sự thực hiện mà tâm trí làm trung gian dàn xếp (làm đẹp lên, giải thích, làm méo mó) những cảm nhận của chúng ta về thế giới. Những lĩnh vực nghiên cứu tích cực hậu Piaget khác bao gồm việc đạt được kỹ năng về toán, vai trò của tương tác xã hội trong học tập và phát triển nhận thức, phân biệt giữa vẻ bề ngoài và thực tế và bản đồ nhận thức không gian đo lường rộng, lớp học chẳng hạn.

TÓM TẮT

Luận thuyết Piaget là luận thuyết về giai đoạn có ảnh hưởng nhất trong tâm lý học phát triển. Những giai đoạn bất biến đó mô tả những biến đổi trẻ đạt được kiến thức về thế giới như thế nào (khoa học phát sinh). Trong 2 năm đầu của đời sống, trẻ xây dựng các sơ cấu giác động trên cơ sở hoạt động cơ thể đối với thế giới. Các sơ cấu trở nên có ý đồ hơn và phối hợp với nhau hơn theo thời gian. Trong thời kỳ tiền thao tác, khoảng từ 2 đến 7 tuổi, trẻ khai thác khả năng tượng trưng mới đạt được của nó. Không kể gì đến những hạn chế do tính duy kỷ, tư duy cứng nhắc và khả năng hạn chế về đóng vai và giao tiếp, trẻ phối hợp những tượng trưng với lập luận bán lôgic. Trong thời kỳ thao tác cụ thể, khoảng từ 7 đến 11 tuổi, trẻ đạt tới các cấu trúc lôgic toán học. Nay tư duy là thao tác, do đó mềm dẻo hơn và trừu tượng. Cuối cùng, trong thời kỳ thao tác, chính thức từ 11 đến 15 tuổi, các thao tác không còn hạn chế ở các vật cụ thể. Thao tác có thể được thực hiện trên những thao tác, đề xuất bằng lời, và giả thuyết.

Những biến đổi theo giai đoạn đó bao gồm những biến đổi trong cấu trúc tư duy. Tư duy trở nên có tổ chức hơn, luôn được xây dựng trên cấu trúc của giai đoạn trước. Sự hiển nhiên của những biến đổi cấu trúc đó xuất phát từ những quan sát các trẻ bé tí, và từ những phỏng vấn hoặc từ giải quyết vấn đề của các nhiệm vụ giao cho trẻ lớn hơn.

Vận động xuyên suốt các giai đoạn do 4 yếu tố: thành thực của cơ thể, kinh nghiệm với các vật thể, kinh nghiệm xã hội và cân bằng. Kinh nghiệm đem lại tiến bộ thông qua đồng hoá và điều ứng. Những bất biến chức năng đó giúp trẻ thích nghi với môi trường bằng tăng cường và trải ra sự hiểu biết về thế giới của nó.

Piaget xem những đứa trẻ như những thực thể tích cực tự điều chỉnh, thay đổi bằng các

yếu tố tương tác bẩm sinh và của môi trường. Ông đề cao biến đổi về chất, song nhận dạng ra một số biến đổi về lượng. Cốt lõi của phát triển nhận thức là biến đổi cấu trúc.

Đối với tính chất lý thuyết của luận thuyết có thể phân biệt 4 kiểu lý thuyết kiến tạo: mô hình, lý thuyết suy diễn, lý thuyết chức năng và lý thuyết qui nạp. Đặc biệt Piaget sử dụng mô hình cân bằng và mô hình lôgic toán học.

Những mặt mạnh chủ yếu của luận thuyết là sự công nhận vai trò trung tâm của nhận thức trong sự phát triển, giá trị của một lý thuyết thống hợp, sự khám phá ra những nét đáng ngạc nhiên của tư duy ở trẻ bé, phạm vi rộng và hiệu lực của môi trường.

Những mặt yếu chính bao gồm những mối liên hệ không rõ ràng giữa kiến tạo và hành vi, chỗ dựa bất cập của khái niệm về giai đoạn, mô tả không thích hợp những cơ chế phát triển, nhu cầu về một lý thuyết về thành tựu, coi nhẹ những khía cạnh xã hội và cảm xúc về phát triển, những bất cập về phương pháp và văn phong. Một số vấn đề đó đã được các nhà tâm lý hậu Piaget đề cập tới.

Vậy nhận xét cuối cùng đối với luận thuyết Piaget là gì. Luận thuyết phong phú đến ngạc nhiên đó cung cấp cho chúng ta một cái khung để nhìn thấy sự phong phú và phức tạp của phát triển nhận thức. Mặt khác, luận thuyết còn khơi lên nhiều lối thoát cho phát triển. Tất cả những lý thuyết mới trong tương lai không tránh khỏi sự so sánh với luận thuyết Piaget. Tóm lại, chúng ta không lầm khi dành sự chú ý cho "người khổng lồ trong nhà trẻ" (Elkind, 1968).

Created by AM Word₂CHM

Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Thuyết phân tâm và thuyết của Piaget là những thuyết vĩ đại của tâm lý học phát triển. Để tìm được nguồn gốc của thuyết phân tâm, chúng ta di chuyển từ Genève đến Vienne là nơi

mà Freud trải qua gần hết cuộc đời. Sự phát triển của thuyết theo một con đường ngoằn ngoèo đầy ắp những hiểu thấu sáng chói, những ý kiến khác nhau và những nhân cách mâu thuẫn.

Trong nhiều gương mặt chịu trách nhiệm về phong trào phân tâm chúng tôi giới hạn sự chú ý tới S.Freud, người khởi đầu phong trào và Erikson, gần đây hơn đã xây dựng một cái nhìn mở rộng về sự phát triển, cả hai đều đề xuất là phát triển nhân cách diễn tiến qua những xêri về giai đoạn. Ở mỗi giai đoạn, trẻ đương đầu với một số xung đột được kích thích bởi những biến đổi phát triển sinh lý.

- PHÁC HỌA TIỂU SỬ
- XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT.
- MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN
- CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN
- QUAN ĐIỂM VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN BẢN CHẤT CON NGƯỜI
- TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT
- ĐÁNH GIÁ LÝ THUYẾT

PHÁC HỌA TIỂU SỬ



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Sigmund Freud sinh ở Freiberg năm 1856. Khi lên 4, gia đình chuyển tới Vienne, ở đó Freud sống gần 80 năm. Là con lớn nhất trên 8: bố làm nghề buôn len. Freud tin mình là đứa con được quý mến hơn cả và nhiều điều được chờ đón ở nó. Ông có nói: "Một người đã là người được mẹ yêu quý nhất, không ai tranh cãi, sẽ giữ suốt đời cảm tưởng là người chinh phục; sự tin tưởng đó vào thành công thường dẫn tới thành công thực sự". Ông ngốn một cách ngon lành những sách về lịch sử và triết học giống như Piaget. Ông và một người bạn dạy lẫn cho nhau tiếng Tây Ban Nha và có thể đọc Don Quichotte ở bản gốc. Ở trường trung học, Freud đọc một tiểu luận của Goethe thức tỉnh nơi ông sự quan tâm tới khoa học. Ông vào trường Y với hy vọng dành cả cuộc đời cho nghiên cứu khoa học.

Mục đích trở thành một nhà nghiên cứu bị gạt sang một bên khi hoàn cảnh kinh tế eo hẹp

của ông và sự cản trở thăng tiến của ông vào viện Hàn lâm vì là người Do thái, buộc ông phải hành nghề tư. Sự quan tâm lâu dài của ông đối với thần kinh học tất nhiên dẫn ông tới điều trị những rối loạn thần kinh.

Đồng thời ngành y đó ở mức rất nguyên thủy và người hành nghề đó nhận được ít sự giúp đỡ đối với bệnh tâm thần. Các bệnh nhân được trị liệu bằng thủy liệu pháp (tắm các kiểu) hoặc bằng điện.

Freud bị mê hoặc bởi bệnh hystêri. Sự quan tâm của ông đối với khả năng điều trị mới bằng thôi miên được nhen nhóm lên do tiếp xúc với Jean Charcot ở Pháp và nhà vật lý Josef Brene ở Vienne. Sự kiện Charcot có thể gây những triệu chứng của hystêri ở người, bằng ám thị thôi miên là một chứng cứ rõ ràng là bệnh có nền tảng tâm lý. Trong khi Freud sử dụng thôi miên với bệnh nhân, ông có ấn tượng là họ có thể nhớ lại nhiều việc quan trọng xảy ra và những cảm tưởng khi ở trong tình trạng bị thôi miên mà không thể biết tới được bằng cách khác. Dù rằng đa số các nhà thần kinh cho rằng thôi miên vừa lừa dối vừa nguy hiểm, Freud phần chần thừ nghiệm kỹ thuật đó vì lần đầu tiên, theo ông, có được ý thức vượt được sự bất lực của người ta, và thật là tăng bốc khi được nổi danh là một người làm được điều kỳ diệu". Freud còn chịu ảnh hưởng của khám phá của Breuer và các triệu chứng của hystêri có thể bớt đi chỉ bằng cách để cho bệnh nhân với tới (và "sống lại"), những trải nghiệm đầy cảm xúc của cuộc sống trước với ý nghĩa để kích thích, Freud thử nghiệm cái mà Breuer gọi là "trị liệu bằng nói chuyện".

Nghiên cứu của Freud về các giấc mộng của bệnh nhân và những ký ức của trẻ em dẫn ông đến xuất bản chính đầu tiên của ông "giải thích các giấc mộng" (1900). Tuy cuốn sách đó không được những tập thể y học và khoa học cũng như công chúng rộng rãi biết tới, ông không nản lòng. Những năm tiếp theo sau, một loạt những cuốn sách, mê hoặc lòng người, xuất hiện. Carl Jung và Adler tăng cường phong trào phân tâm mới, tuy bị các cơ sở y học châu Âu bác bỏ, sự khước từ đó kéo các nhà phân tâm gần nhau chặt chẽ hơn, và họ hình thành Hội Phân tâm quốc tế, tồn tại cho tới ngày nay. Một bước ngoặt vào năm 1909 khi nhà tâm lý bậc thầy của Mỹ: G.Stanley Hall mời Freud sang bang Massachusetts, nói chuyện nhân dịp kỷ niệm lần thứ 20 trường Đại học Clark. Nhân dịp đó Freud nói lên cảm tưởng của mình: "Tuy ở châu Âu tôi bị khinh miệt, ở đây tôi được tiếp đón ngang hàng với những người quan trọng hàng đầu. Khi tôi bước lên bục giảng ở Worcester, để phát biểu "Năm báo cáo về phân tâm học",... dường như là sự thực hiện một giấc mơ ban ngày không thể tin được: phân tâm học đã trở thành một phần có giá trị của thực tế".

Đặc biệt những năm sau Đại chiến thứ I, Freud kết thúc việc được quốc tế công nhận.

Phân tâm học bắt đầu tác động không chỉ đến tâm thần học mà cả tới các khoa học xã hội, và các lĩnh vực văn học, nghệ thuật, khoa học về đạo đức và giáo dục, "vô thức" và "cái tôi" trở thành những từ thông dụng. Phải nói là phản ứng còn lâu mới tích cực. Nhiều người bất bình trước lời tuyên bố là trẻ em có bản chất tình dục. Những tấn công vào thuyết phân tâm tiếp tục trong suốt cuộc đời của Freud. Hơn nữa thành công của Freud bị sự ly khai của Jung và Adler và của những lãnh đạo có tên tuổi làm hại.

Freud tiếp tục phát triển lý thuyết của ông, qua năm tháng. Trên thực tế vào tuổi 70, ông có làm một số thay đổi, những bài viết của ông về phân tâm học thành 23 tập. Trong những năm cuối, ông làm việc trong khi rất đau vì ung thư. Khi Nazi chiếm nước Áo vào năm 1937, ông buộc phải chạy sang Anh. Mất tại London năm 1939.

Created by AM Word₂CHM

XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Người mới vào nghề đối đầu với phần nào hẫng hụt, khi cố gắng tìm hiểu thuyết của Freud bởi lẽ những nguồn khác nhau cung cấp những báo cáo mâu thuẫn nhau. Vấn đề xuất phát từ sự việc là Freud, qua năm tháng, xem lại những ý kiến của mình. May thay tuy có một số thay đổi về chi tiết, tiếp cận nhưng vẫn giữ nguyên. Sáu đặc điểm chung nổi lên trong công trình của Freud:

- Một tiếp cận động năng.
- Một tiếp cận cấu trúc.
- Một tiếp cận địa hình.
- Một tiếp cận phát triển theo giai đoạn.
- Một chuỗi liên tục thường - bất thường.

- Phương pháp phân tâm.

Tiếp cận động năng.

Freud mô tả thuyết của ông như "một loại kinh tế học năng lượng thần kinh". Năng lượng thần kinh đó được gọi dưới những tên khác nhau: năng lượng tâm lý, xung năng, dục năng và căng thẳng. Tương đương với năng lượng trong lĩnh vực vật lý, năng lượng thần kinh gia tăng và có thể được phân phối gắn với một số hình ảnh, biến đổi và được giải toả? Giống đúng như năng lượng về cơ điện và nhiệt độ, thực hiện công việc vật lý, năng lượng tâm lý thực hiện công việc tâm lý.

Có thể đồng nhất nhiều luật về hệ thống năng lượng của Freud với ý nghĩa thông thường trong vật lý. Thí dụ, cũng như năng lượng vật lý được chuyển đổi chứ không phá huỷ, năng lượng tâm lý được biến đổi thành lo hãi, thay thế thành một cấu trúc thực thể gây nên một triệu chứng, như là bại liệt, chuyển đổi thành một suy nghĩ như ám ảnh v.v... Một qui luật khác về năng lượng là "nguyên tắc khoái cảm" nổi tiếng, định ra rằng bất kỳ khi nào có thể, năng lượng được giải toả không chậm trễ. Cơ thể hướng tới giảm ngay trực tiếp sự căng thẳng, để giảm đau đớn và cung cấp khoái cảm. Đói dẫn tới ăn, nhu cầu bú dẫn tới mút ngón tay cái. Một thí dụ cuối cùng là "nguyên tắc hoạt động ít nhất" trong đó một số lượng nhỏ về năng lượng được giải toả, nhưng chỉ sau một thời gian chậm trễ và chỉ sau khi đi theo một con đường gián tiếp. Ở đây được đặt ra nguyên tắc thực tế. Bộ máy tâm lý nội soi cắt lớp thực tế và đánh giá những con đường hoạt động khả dĩ trước khi để cho năng lượng giải toả. Thí dụ, một trẻ cấu kỉnh có thể nói với bạn nó là bạn nó làm nó cấu giận hơn là đánh bạn và chịu nguy cơ bị phạt.

Năng lượng tâm lý đó từ đâu đến? Cơ thể con người có một số bản năng có những đòi hỏi với trí não. Bản năng (hay xung năng sinh lý) bao gồm sự kích thích ở một vùng nào đó của cơ thể. Sự xung động bên trong đó kích thích tâm trí và tạo nên một "nhu cầu". Vậy năng lượng tâm lý xuất phát từ năng lượng sinh lý. Freud bảo lưu ý kiến là "tâm trí" và "cơ thể" không ngừng tác động lên nhau.

Trong mô tả cuối cùng, hai bản năng cơ bản là Eros = bản năng sống (tình dục), tự bảo vệ, tình yêu, lực sống hướng về sự thống nhất) và bản năng hủy hoại (tấn công, không thực hiện những tượng liên, căm thù, bản năng chết). Freud định ra từ "dục năng" cho phần có thể dùng được của bản năng sống. Không có từ tương đương cho năng lượng của bản năng hủy hoại. Trong những văn bản sớm nhất và được biết đến nhiều nhất, ông đề cao tính chất tính dục của bản năng sống và hướng ít hơn về phát triển các ý kiến về bản năng hủy hoại. Quan tâm muộn hơn đối với bản năng hủy hoại được gán cho sự khiếp sợ đối với những sự tàn bạo của Thế chiến thứ I và những tư tưởng bài Do thái thời ông. Freud nói: "Mục đích của mọi cuộc sống là

cái chết".

Chúng tôi lấy xung năng tính dục để minh họa 4 đặc điểm của bản năng: nguồn gốc của nó, mục tiêu, đối tượng và áp lực.

1. Xung năng tính dục có nguồn gốc ở những nhu cầu cơ thể như được miêu tả ở trên. Xung động tính dục được gọi lên từ các vùng kích dục của cơ thể, đặc biệt ở mồm, hậu môn, cơ quan sinh dục. Sự thay đổi vị trí của xung động làm nền cho sự chuyển động từ giai đoạn này sang giai đoạn khác như sẽ thấy ở dưới.

2. Mục tiêu của xung năng tính dục, hoặc của bất kỳ bản năng nào là chuyển nhu cầu cơ thể đó. Mục đích cuối cùng được hoàn tất qua những mục tiêu phụ như tìm và đầu tư năng lượng vào các đối tượng tình dục. Sự quay trở lại với một sự cân bằng tâm lý và sinh lý kết thúc bằng thoả mãn nhu cầu.

3. Căng thẳng gia tăng, một đối tượng tình dục được tìm thấy, căng thẳng được giải toả, và con người trải nghiệm khoái cảm. Đối tượng có thể là một người (bản thân hoặc người khác), một vật hoặc biểu tượng của một người hay một vật. Có nhiều con đường để thoả mãn một xung năng. Dục năng trở nên bị buộc vào hoặc "đầu tư" vào một đối tượng. Một trẻ đầu tư vào mẹ nó và những đối tượng khác thoả mãn những nhu cầu của nó.

4. Cuối cùng áp lực của xung năng tính dục được quyết định do mức độ của lực (tổng năng lượng tính dục). Năng lượng càng nhiều, xung năng càng mãnh liệt.

Những hành vi khác nhau của con người, cuối cùng có thể bắt nguồn từ hai bản năng chung, với những bản năng phụ khác nhau. Con đường từ bản năng đến hành vi có thể rất gián tiếp do tính cơ động của những bản năng. Năng lượng tâm lý là một nguồn năng lượng chung có thể đem so sánh với một tiếp tế điện năng được sử dụng để nướng bánh, cạo râu v.v... Freud nói tới nhiều con đường để cho bản năng được biểu lộ và phối hợp. Xung năng có thể hợp nhất, xung năng có thể được thoả mãn theo con đường vòng khi một người nói chuyện tầm phào về một kẻ địch thay vì tấn công vào thân thể nó. Freud cho rằng khi Leonardo de Vinci vẽ Đức Mẹ Đồng trinh đó là một cách để thoả mãn phần nào lòng ham muốn mẹ của họa sĩ vì ông bị tách khỏi mẹ từ bé. Xung năng có thể bị thay thế, như lòng căm giận trở thành tình yêu và tình dục trở thành tình yêu lý tưởng thuần khiết. Cuối cùng, một đối tượng có thể thay thế cho một đối tượng khác như nhu cầu ăn uống ở một người lớn được thoả mãn bằng chơi thổi kèn. Trong một số trường hợp, một đối tượng có mục đích văn hóa hoặc đạo đức cao hơn được thay thế cho ham muốn thực sự đối tượng. Điều đó mang tên "thăng hoa". Một thay thế thông thường cho đối tượng là "bù trừ", khi một người đền bù cho sự thất bại của mình ở một lĩnh vực bằng chuyên tâm vào một lĩnh vực khác.

Freud và Piaget đều có tiếp cận động năng, song theo cách khác nhau. Freud quan tâm đến các lực xung năng còn Piaget thì quan tâm tới các "hoạt động" tâm trí, sơ cấu, thao tác, đồng hoá và điều ứng. Cả hai ông đều ưa thích một khía cạnh khác của động lực học: khái niệm về sự cân bằng trong vật lý. Trong cả hai luận thuyết, quá trình cân bằng, tiếp theo là mất cân bằng với hậu quả trở về cân bằng là trọng tâm. Tuy nhiên, khác biệt mấu chốt trong bản chất của thăng bằng phân biệt 2 lý thuyết đó như sẽ thấy trong phần cơ chế của sự phát triển.

Tiếp cận cấu trúc.

Ở phần trên ta thấy hình ảnh của một hệ thống thủy lực với những lực dâng lên qua cơ thể và tâm trí. Bây giờ chúng ta hãy xem các cấu trúc tâm lý được các lực đó chạy qua. Các cấu trúc đó làm trung gian giữa các xung năng và hành vi, các xung năng không trực tiếp dẫn tới hành vi. Như vậy tâm trí có một kiến trúc. Các quá trình tâm trí chiếm vị trí trong các cấu trúc giữa các cấu trúc và bằng các cấu trúc. Có 3 cấu trúc chính: cái Ấy, cái Tôi và cái Siêu Tôi. Nói một cách thô thiển, "cái Ấy" là nơi chốn của các xung năng có nền tảng sinh lý, "cái Tôi" là cơ chế thích nghi với thực tế, và "Siêu tôi" tương tự như hướng tâm.

Cái ấy (Id).

Theo Freud, cái Ấy là "phần tối tăm, không đạt tới được" của nhân cách... một mớ hỗn độn, một cái vại lớn sôi sục những "kích động", chứa đựng tất cả cái gì được thừa kế, hiện hữu lúc sinh, được cất trong cái tạng - trên tất cả, những bản năng bắt nguồn từ tổ chức, của cái thể và có một biểu lộ tâm lý đầu tiên ở đó (ở cái Ấy) dưới những dạng mà chúng ta không biết.

Cái Ấy đòi hỏi được thỏa mãn ngay theo nguyên tắc khoái cảm. Năng lượng của cái Ấy được đầu tư hoặc vào hoạt động trên một đối tượng có thể thỏa mãn một bản năng hoặc vào những hình ảnh của một đối tượng có thể cung cấp một phần nào sự thỏa mãn. Năng lượng của cái Ấy cơ động tới mức nó có thể dễ dàng giải toả hoặc chuyển dịch từ đối tượng này sang đối tượng khác, hoặc từ hình ảnh này sang hình ảnh khác.

Khác với trẻ bé tí, trẻ lớn và người trưởng thành có một cái Tôi và một cái Siêu tôi thêm vào cái Ấy. Tuy nhiên cái Ấy tiếp tục thao tác suốt cuộc đời, đặc biệt trong giấc mộng của chúng ta, trong những giấc mơ ban ngày, trong tưởng tượng và những hành vi bông bột ích kỷ, và yêu đương. Cái Ấy đã được gọi là "đứa con hư của nhân cách". Sâu lắng trong chúng ta, chúng ta muốn một sự thỏa mãn hoàn toàn - một cỗi nát bần.

Nhiều kiến thức của Freud về cái Ấy có được từ nghiên cứu của ông về giấc mộng. Những mong muốn của cái Ấy xuất hiện trong các giấc mộng một cách rõ ràng hoặc cải trang. Chẳng cần phải được đào tạo về phân tâm học cũng giải thích được giấc mộng về một miếng thịt to ở một người đói.

Cái tôi (Ego).

Lúc đầu có cái Ấy. Cái Ấy, được trang bị bằng tư duy của "quá trình ban đầu" (ảo tưởng muốn được thỏa mãn), đặt ra những yêu cầu. Tuy nhiên trẻ sớm phát hiện ra là nghĩ một điều gì không phải là làm được như thế. Nó học được là có sự khác biệt giữa hình ảnh và thực tế, giữa mình và thế giới bên ngoài.

Điều cái Ấy không thể luôn luôn cung cấp đối tượng mong muốn dẫn tới hình thành "cái Tôi". Cái Tôi, con đường dẫn tới thế giới thực, phát triển vì cần cho sự sống còn về cơ thể và tâm lý. Nó giúp cho sự tồn tại bởi vì nó có tư duy của quá trình thứ phát.

Quá trình thứ phát hoặc tư duy có lý trí, được tổ chức, thống hợp và logic hơn tư duy của quá trình ban đầu, đầy rẫy những mâu thuẫn. Hoạt động của cái Tôi bao hàm những hoạt động tâm trí: như tri giác, tư duy logic, giải quyết vấn đề và trí nhớ. Hầu hết các năng khiếu được Piaget nghiên cứu rơi vào lĩnh vực cái Tôi của Freud. Cái Tôi là vị giám đốc phải thực hiện những quyết định ở tầm cao hơn. Ông ta đánh giá tình hình hiện tại, nhớ lại các quyết định có liên quan và những sự kiện xảy ra trong quá khứ, cân nhắc những yếu tố khác nhau hiện tại và tương lai, và dự đoán hậu quả của những hoạt động khác nhau. Quyết định của cái Tôi có sự giúp đỡ của lo hãi báo hiệu cho biết một số hoạt động có thể là mối đe dọa.

Suốt cuộc đời, chúng ta sử dụng một sự pha trộn của tư duy của quá trình nguyên phát và thứ phát. Tuy nhiên trong quá trình phát triển những khía cạnh của tư duy của quá trình thứ phát trở nên trội hơn.

Cái Tôi phục vụ cho cái Ấy, cái Siêu tôi và môi trường bên ngoài.

Quan hệ của cái Tôi với cái Ấy có thể so sánh với quan hệ giữa con ngựa và người cưỡi ngựa. Con ngựa cung cấp năng lượng di chuyển trong khi người cưỡi được ưu tiên quyết định mục tiêu và điều khiển vận động của con vật. Nhưng, chỉ thường quá hay xảy ra giữa cái Tôi và cái Ấy tình huống không thật lý tưởng là người kỵ mã buộc phải dẫn con tuấn mã theo con đường mà bản thân nó muốn đi.

Cái Tôi làm trung gian giữa cái Ấy và thế giới bên ngoài. Vậy, cái Tôi phải đấu tranh trên 2 mặt trận: nó phải bảo vệ sự tồn tại của nó đối với thế giới bên ngoài đe dọa hủy diệt nó cũng như thế giới nội tâm có những đòi hỏi quá mức. Nó sử dụng những phương pháp bảo vệ như nhau đối với cả hai, song sự phòng vệ đối với kẻ thù bên trong đặc biệt không phù hợp. Do nguồn gốc y như kẻ địch này và từ khi đó đã sống mật thiết với nhau, nó gặp khó khăn lớn khi phải né tránh các mối hiểm họa từ trong. Chúng tồn tại như những đe dọa, thậm chí kể cả nhất thời chúng bị đàn áp.

Những đe dọa và hiểm họa thường xuyên của cái Ấy và môi trường xung quanh gây lo hãi. Khi có thể, cái Tôi giải quyết vấn đề một cách thực tế bằng vận dụng những tài năng giải quyết vấn đề của nó. Tuy nhiên khi lo hãi quá lớn đến mức đe dọa, nhận chìm cái Tôi các "cơ chế phòng vệ" vào cuộc. Chúng kiểm soát và do đó giảm lo hãi bằng làm méo mó thực tế một cách nào đó. Tuy các cơ chế phòng vệ chỉ cho phép thỏa mãn phần nào các xung năng, khi cơ thể ở trong tình trạng căng thẳng, một phần thỏa mãn tốt hơn là không có tí nào. Danh sách

những cơ chế phòng vệ của Freud thay đổi về số lượng từ thời gian này sang thời gian khác, khi chúng được phối hợp hoặc phân hoá trong những bài viết của ông hoặc của con gái ông Anna Freud. Dưới đây là năm cơ chế phòng vệ chính:

- Dồn nén (phủ định hoặc quên mỗi nguy hiểm).
- Hình thành phản ứng (hành động ngược lại với điều cảm thấy).
- Phóng chiếu (gán những xung lực không chấp nhận được của mình cho người khác).
- Thoái lui (quay trở về với một hình thái hành vi trước đó).
- Cố định (dấn chân tại chỗ), cấm chốt.

1. Dồn nén là phòng ngừa một sự đe dọa trong suy nghĩ, bất nhận ra. Nguyên lý có vẻ như "điều không biết không thể làm hại được". Nếu những suy nghĩ lo hãi không xuất hiện trên bề nổi, chúng ta không có kinh nghiệm về lo hãi. Một suy nghĩ có thể gây lo hãi vì nó đe dọa một sự đổ vỡ trong tự kiểm soát, hoặc gây nên hăng hụt hay cảm giác tội lỗi. Để tránh lo hãi, chúng ta quên mất tên một người đã làm hại chúng ta, hoặc quên trả tiền một cái hoá đơn có thể gây sức ép nặng nề đối với ngân sách và gây nên lo lắng.

Theo Freud có sự dồn nén ồ ạt đối với những ký ức về tính dục thời thơ ấu, một khi trẻ đạt tuổi học sinh. Chỉ với rất nhiều khó khăn, Freud mới giúp được những bệnh nhân người lớn của ông tìm lại được những ký ức đó.

Những ý kiến của Freud về dồn nén phát triển từ những quan sát của ông trong trị liệu. Khi một bệnh nhân tự do kể những suy nghĩ của mình trong các "tự do liên tưởng", cô (bà) ta thường ngừng đột ngột và tuyên bố là đầu óc cô ta đột nhiên trở nên trống rỗng, đúng vào lúc mà những ký ức quan trọng trong quá khứ có vẻ sắp xuất hiện.

Nếu một người quá bị lệ thuộc vào cơ chế phòng vệ đó, có thể phát triển một nhân cách dồn nén: thu mình khó gần, không hồn nhiên và cứng rắn. Cũng có thể mất đi một phần nào sự tiếp xúc với thực tế như là phạm những lỗi nghiêm trọng thường xảy ra khi nhớ lại, nói năng và tri giác, hoặc phát triển bệnh hystêri, thí dụ: điếc hystêri có thể tránh cho một người khỏi nghe điều không muốn nghe.

2. Hình thành phản ứng. Cái Tôi che đậy một cảm xúc không thể chấp nhận bằng tập trung vào mặt trái ngược, đôi khi một cách quá đáng. Một trẻ muốn làm bẩn tã lót và làm bẩn các đồ vật có thể trở thành sạch sẽ một cách say mê, luôn luôn rửa tay. Sự trong trắng có thể che dấu những ham muốn tình dục không thể chấp nhận.

3. Phóng chiếu là thuộc tính mà tư duy lo hãi gán cho người và vật ở thế giới bên ngoài

hơn là cho mình "tôi muốn giết nó" được đổi thành "nó muốn giết tôi".

4. Trong thoái lui, một người quay về một trình độ sớm hơn về phát triển. Nếu lo hãi đối với hiện tại quá nhiều để có thể điều khiển, người ta rút lui về những thời kỳ hồn nhiên hơn, khi có ít kiểm soát hơn. Khi đó, người ta hành động như trẻ con, đánh nhau, làm những trò đùa, ăn quá nhiều kem, la hét những lời thô tục, uống say xỉn.

5. Trong cố định, một thành tố trong phát triển nhân cách dừng lại. Một phần của dự năng vẫn bị ràng buộc vào một thời kỳ phát triển sớm hơn và không cho phép trẻ dần thân đầy đủ vào giai đoạn tiếp theo. Cố định xảy ra khi kiểu thỏa mãn hiện tại bú mẹ hay bú bình chẳng hạn, được ban phát tới mức trẻ không còn muốn từ bỏ nữa, thậm chí kể cả khi bị thúc ép cai sữa. Cố định còn xuất hiện khi bước sắp tới tỏ ra quá ghê sợ hoặc đòi hỏi quá nhiều hay không thỏa mãn. Việc tập cho trẻ biết giữ vệ sinh, nếu quá cam go, có thể làm trẻ phần nào ở lại giai đoạn mồm miệng hơn là tiến tới giai đoạn hậu môn.

Những quá trình tâm lý, bàn tới ở phần khác, tới khi được coi như những cơ chế phòng vệ. Chúng bao gồm sự thăng hoa của một ham muốn không thể chấp nhận thành một hoạt động dễ được xã hội chấp nhận hơn, sự đồng hoá với kẻ tấn công và sự chuyển dịch của xung năng.

Cơ chế phòng vệ là một cái xấu cần thiết. Chúng ta cần tới nó để đối phó với lo hãi nhiều, nhưng phải trả giá bằng sự lãng phí năng lượng. Trong khi nó có thể được đầu tư tốt hơn vào sự phát triển cái Tôi, thí dụ như cho tư duy sáng tạo hoặc phát triển năng khiếu giải quyết các vấn đề. Hơn nữa nếu quá nhiều năng lượng bị tắc nghẽn trong các cơ chế phòng vệ, nhân cách không thể phát triển bình thường bởi vì người đó làm méo mó sự thật và làm chính bản thân mình thất vọng. Tình huống đó dẫn tới những thích nghi với thực tế dù khó khăn hơn.

Siêu tôi.

Siêu tôi xuất hiện khi trẻ giải quyết xong mặc cảm ơ đip và phát triển sự đồng nhất với bố mẹ nó. Câu chuyện đó sẽ được nói tới ở mục về các giai đoạn.

Siêu tôi gồm hai phần: ý thức và cái Tôi lý tưởng. Nhìn chung, ý thức là tiêu cực và cái Tôi lý tưởng là tích cực. "Ý thức bao gồm những cấm đoán của bố mẹ là những "mày sẽ không" của họ. Đứng vào lúc bố mẹ phạt trẻ vì những vi phạm của nó, thì ý thức phạt con người bằng những cảm giác tội lỗi, hăn hủu tự chặt một ngón tay hoặc có hành động muốn tự hủy hoại. Thật lạ là Siêu tôi thậm chí thường trở nên nghiêm khắc hơn bố mẹ. Một người có ý thức đặc biệt mạnh mẽ có thể có cuộc sống bị trói buộc, kìm hãm hoặc cực kỳ đạo đức - lý tưởng hơn là có đầu óc thực tế.

Cái từ "Tôi lý tưởng" dựa vào các chuẩn hành vi mà trẻ hướng tới. Vừa lúc trẻ được bố mẹ khen thưởng vì một hành vi nào đó, nó được cái Tôi lý tưởng khen thưởng với cảm giác tự tin và tự hào. Có những âm vọng của những năm thời thơ ấu khi bố mẹ nói: "Con gái ngoan" với một bé gái.

Siêu tôi đối lập cả hai, cái Ấy và cái Tôi. Nó khen thưởng, trừng phạt, và yêu cầu. Nó hủy bỏ cả nguyên tắc khoái cảm, lẫn nguyên tắc thực tế. Siêu tôi không chỉ kiểm soát hành vi mà cả những suy nghĩ của cái Tôi. Tư duy cũng xấu như hành động theo quan niệm của Siêu tôi. Đối với trường hợp của cái Ấy, Siêu tôi không phân biệt chủ quan với thực tế khách quan.

Siêu tôi là hoàn thành trật tự theo đường lối xã hội. Hành vi không kìm chế tính dục và gây hấn sẽ hủy hoại cấu trúc xã hội rất mỏng manh Freud nhận xét là cái Tôi biểu tượng cho "quyền lực của hiện tại" và cái Ấy biểu tượng cho "quá khứ của cơ thể", thì Siêu tôi biểu tượng cho quá khứ văn hoá.

Quan hệ cấu trúc.

Chúng ta đã mổ xẻ nhân cách thành cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi. Tuy nhiên nhân cách là một tổng thể có tổ chức - một chùm duy nhất những lực và cấu trúc Freud phác hoạ ra những quan hệ giữa các lĩnh vực "tâm trí" (Hình 2.1). Ông báo trước chúng ta không nên coi cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi như những lĩnh vực được xác định hẳn. Đúng hơn, chúng là những "lĩnh vực mãi ngả dần sang một màu khác như dưới bàn tay của những họa sĩ hiện đại" - Những quan hệ đó được thấy rõ nhất trong mặc cảm Ơđip, trong đó những thôi thúc mãnh liệt trong cái Ấy đòi hỏi sự phát triển của Siêu tôi và dẫn tới hậu quả bị các Siêu tôi kiểm soát. Trong một trường hợp khác, cái Ấy và cái Siêu tôi phối hợp sức lực để tấn công những người được giả định là "vô đạo đức".

Hình 2.1. Trong phác hoạ về cấu trúc và địa hình của tâm trí đồng thời cũng miêu tả quá trình dồn nén, cái nhân tri giác - ý thức thường được gọi là ý thức. (Trích từ lời giới thiệu mới cho những báo cáo về Phân tâm học của S. Freud, do James Strachey dịch và xuất bản, 1965).

Năng lượng của 3 cấu trúc đó cũng được phân chia một cách nghiêm ngặt. Nếu năng lượng của cái Ấy không được giải toả, nó có thể được sử dụng để cung cấp năng lượng cho cái Tôi và Siêu tôi. Dục năng có thể được biến đổi thành những hoạt động nghệ thuật, tư duy khoa học sáng tạo, hoặc lòng mộ đạo. Trên thực tế, bản thân cái Tôi không có năng lượng của riêng nó, tất cả năng lượng là từ cái Ấy mà có. Đúng như năng lượng có thể đi từ cái Ấy sang cái Tôi, nó có thể quay về với cái Ấy nếu như cái Tôi không thỏa mãn thành công các đòi hỏi của cái Ấy. Sự vận hồi của năng lượng về với cái Ấy là phổ biến ở những người bình thường, trong các giấc mộng hoặc trong những ước vọng khi tỉnh.

Các cấu trúc đó chứa đựng một hệ năng lượng khép kín, trong đó một tổng năng lượng nào đó được phân phối thành 3 phần. Một gia tăng năng lượng ở một phần tăng cường phần đó, nhưng đồng thời làm suy yếu cái phần khác.

Cuối cùng, cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi, trong sự thiếu tách biệt phối hợp lại để làm thành một hành vi hoặc một ý nghĩ. Hầu hết mọi hành động phản ánh hoạt động phối hợp của cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi. Liếm một cái kem cốc phản ánh cái đói và xung năng mút bằng mồm của cái Ấy, sự tìm kiếm thành công một đối tượng phù hợp của cái Tôi, (người lớn, bình thường không mút cái que kẹo trước công chúng) và khen thưởng do Siêu tôi cho một hành vi tốt. Trong điều kiện bình thường, cả ba hệ đồng hoạt động như một êkip trong một quan hệ hài hòa hơn là đối đầu với nhau.

Cái Tôi là trung tâm của quan hệ cấu trúc đó. Nó được đưa ra trong mọi xung đột giữa cái Ấy và Siêu tôi vì mỗi bên cố sử dụng cái Tôi để gặp gỡ sự đòi hỏi của riêng mình. Cái Tôi vừa tuân theo vừa kiểm soát cái Ấy, cái Siêu tôi và thực tế bên ngoài. Nó tồn tại bằng sự thoả hiệp. Nếu cái Ấy nói "đồng ý" và cái Siêu tôi nói "không" thì cái Tôi nói "hãy đợi". Chúng ta hiểu tại sao chúng ta lại hay không khỏi thốt lên "cuộc sống thật chẳng dễ dàng".

Tuy thế, Freud vẫn lạc quan đối với tương lai của nhân loại.

Có hai khả năng nhằm lẫn về quan niệm đối với mô hình của Freud có thể sửa chữa. Độc giả có thể ngạc nhiên vì cách phỏng nhân hình hóa về cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi. Freud nói về chúng như về ba anh chàng be bé, một đam mê và hư hỏng, một có lý trí và một có đạo đức - thường xuyên, bóp cổ nhau. Ông không hài lòng với những hình ảnh ví giống như người đó song cảm thấy chúng giúp cung cấp vừa cho nhà lâm sàng vừa cho người ngoại đạo một hiểu biết trực giác về cả ba hệ thống. Một sự giải thích lầm nữa là 3 hệ thống đó dựa vào một số vùng thực thể đặc biệt của não. Cấu trúc đơn giản là một sự tóm tắt ba khía cạnh của nhân cách.

Tiếp cận địa hình.

Những bài viết đầu tiên (của Freud vẽ chân dung của một địa dư (hay địa hình) của tâm trí. Các "phần" của tâm trí có quan hệ không gian với nhau, theo nghĩa ẩn dụ. Địa dư đó về sau được thay thế bằng khái niệm cấu trúc về cái Ấy, cái Tôi, cái Siêu tôi. Trở lại với hình 2.1, ta thấy bản đồ tâm trí trải ra ba địa hạt: vô thức, tiềm thức và ý thức (hoặc tri giác ý thức). Vô thức là lãnh địa không được hiểu biết nhiều; tiền ý thức (tiềm thức) và đặc biệt ý thức có những đất quen thuộc.

1. Vô thức dựa trước tiên vào tư duy và cảm giác bị dồn nén và do đó không được biết

đến. Nguyên lý đó không thể bị phá vỡ ra thành ý thức mà lại không có một số biến đổi hoặc can thiệp, chẳng hạn như sự gia tăng của xung năng, một sự suy yếu ở phòng vệ của cái Tôi, hoặc sự chỉ dẫn của nhà trị liệu.

2. Tiền ý thức (tiềm thức) có thể trở thành ý thức bởi vì nó không bị tích cực ngăn chặn với ý thức. Nó gần với ý thức hơn là với vô thức. Tiền ý thức trở thành ý thức bằng hình thành các hình ảnh tâm trí hoặc kết hợp với ngôn ngữ.

3. Ý thức (hoặc tri giác ý thức) đồng nghĩa với cái mà con người biết được ngay tại thời điểm. Đó là một "trạng thái rất thoáng qua" bởi vì các suy nghĩ có thể mau chóng trượt đi trượt lại giữa tiền ý thức và ý thức.

Trở lại với phác hoạ của Freud, chúng ta thấy cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi (cấu trúc) quan hệ thế nào với vô thức, tiềm thức và ý thức (địa hình). Tất cả cái Ấy trú ngụ trong vô thức. Cái Ấy vô thức là một lĩnh vực lớn và trên thực tế Freud sửa bản vẽ của ông bằng lưu ý là không gian do vô thức chiếm lĩnh phải lớn hơn nhiều so với không gian của cái Tôi hoặc tiền ý thức. Nếu tâm trí ví như một khối băng thì ý thức chỉ là cái móm lộ ra của tảng băng; đại bộ phận của tảng băng (vô thức) thì bị che lấp.

Những biến đổi trong phát triển cũng xảy ra trong quan hệ tâm cơ giữa vô thức, tiền ý thức và ý thức. Tâm trí của trẻ gần hoàn toàn vô thức. Tuổi càng lớn tiềm thức và ý thức càng chiếm nhiều đất đai hơn. Thậm chí ở người lớn, vô thức vẫn là lĩnh vực rộng lớn hơn cả.

Tuy Freud mô tả vô thức, tiềm thức và ý thức như những thực thể riêng rẽ, song ông luôn luôn nhắc là không có một sự tách biệt nào như thế. Đúng hơn, ông chỉ đơn giản trừu tượng hóa 3 khía cạnh đó của hoạt động tâm trí. Ba khía cạnh đó thao tác cùng nhau để tạo nên hành vi.

Freud đặt một tầm quan trọng lớn cho vai trò của vô thức. Khái niệm có một vô thức rộng lớn kiểm soát hành vi nảy sinh từ những buổi phân tâm ban đầu với bệnh nhân của mình. Các bệnh nhân có những huyền tưởng tình dục hoặc xung năng mà họ không hề biết, dẫn họ tới một số hành vi nào đó không giải thích nổi. Thí dụ một bệnh nhân với hệ thị giác khoẻ khoắn lại không nhìn thấy vì nhìn thì quá đau đớn. Cái nhìn hoạt hóa những ký ức đau đớn trong vô thức. Thêm vào đó sự hiển nhiên của sự hiện hữu của một vô thức hiện ra do ám thị thôi miên, trong đó bệnh nhân hoàn thành một hành động nào đó được gợi lên trong khi bệnh nhân đương bị thôi miên hoặc vì lỡ lời, sự cố thật ra không phải là tình cờ, một lãng quên có chọn lọc (như khi quên hàm răng giả).

Tiếp cận giai đoạn.

Freud có hai tuyên bố táo bạo về sự phát triển của con người. Một là những năm ít ỏi đầu tiên của cuộc đời là những năm quan trọng nhất đối với sự hình thành nhân cách. Hai là sự phát triển đó bao gồm những giai đoạn tâm lý tình dục.

Khái niệm về kinh nghiệm của những năm đầu là mấu chốt có vẻ hiển nhiên và không gây tranh cãi đối với sinh viên đương đại, học về phát triển. Tuy nhiên ý kiến đó thực ra không được nhìn nhận một cách nghiêm túc cho tới khi Freud phát triển nó một cách có hệ thống. Theo Freud, một hành vi có thể được hiểu chỉ khi người ta biết nó phát triển ra sao trong lịch sử thời thơ ấu của người đó. Cả hành vi bình thường và bất bình thường đều có gốc rễ trong những năm đầu khi mà cấu trúc cơ bản của nhân cách được thiết lập. Những tương tác sớm giữa các xung năng của trẻ và môi trường xã hội đề ra mô hình cho học tập sau này, cho sự thích nghi xã hội và sự đương đầu với lo hãi. Đứa trẻ thật sự là cha đẻ của người đàn ông.

Thật hay là đòi một nhà trị liệu và nghiên cứu cho người lớn lại phát triển một luận thuyết về sự phát triển của trẻ, từ sớm trong công trình của mình Freud phát hiện ra những cố gắng tìm ra là nguyên nhân của một nhân cách bị rối nhiễu thường dẫn tới những trải nghiệm tình dục bị chấn thương không được giải quyết ở thời thơ ấu. Quá khứ xa xăm rất sống động trong đời sống trong mơ của bệnh nhân, trong lo hãi, do những ham muốn bị dồn nén của thời thơ ấu, và những cơ chế phòng vệ đạt được ở thời thơ ấu. Từ thông tin phát hiện ra qua các buổi với bệnh nhân có thể tái thiết chuỗi giai đoạn của thời thơ ấu.

Freud và Piaget là những lý thuyết gia lớn về giai đoạn của tâm lý phát triển. Cũng như Piaget, Freud tập trung vào những biến đổi về chất lượng trong quá trình phát triển.

Bốn giai đoạn rõ ràng và một thời kỳ ẩn tàng đánh dấu thời gian phát triển. Mỗi giai đoạn được xác định trong phạm vi của phần cơ thể mà xung năng tập trung vào. Mất bảo (trung tâm của cơn giông tố) di chuyển từ mồm đến vùng hậu môn, đến vùng dương vật trong năm năm đầu. Rồi một thời kỳ ẩn tàng vào giữa tuổi trẻ em được nối tiếp bằng giai đoạn sinh dục tuổi vị thành niên. Mỗi giai đoạn có những nhu cầu mới phải được những cấu trúc tâm trí điều khiển. Cách những nhu cầu đó được giải quyết (hoặc không được giải quyết), quyết định không chỉ sự thỏa mãn tính dục được kết thúc thế nào, mà cả quan hệ của trẻ với người khác ra sao và bản thân nó cảm thấy thế nào. Trẻ phát triển những thái độ đặc biệt, những phòng vệ và những huyền tưởng. Những mâu thuẫn không được giải quyết ở bất cứ giai đoạn nào có thể ám ảnh người ta suốt cả cuộc đời.

Do sự vận động từ giai đoạn này sang giai đoạn khác được quyết định bởi sinh lý, điều có thể hoặc không xảy ra là công việc chưa hoàn tất ở giai đoạn đương kết thúc. Khái niệm giai đoạn phát triển rất khác với của Piaget, Piaget cho rằng mỗi giai đoạn phải chủ yếu được hoàn

tất trước khi giai đoạn sau có thể bắt đầu. Tuy nhiên, cả hai luận thuyết trùng khớp nhau khi phát biểu về trật tự bất biến trong sự nối tiếp nhau của các giai đoạn. Đối với Freud trật tự bất biến hầu như toàn bộ do sự thành thực hóa của cơ thể. Đối với Piaget, không chỉ do sự thành thực hóa của cơ thể, mà còn do kinh nghiệm cơ thể và xã hội và những phương thức bẩm sinh của hoạt động chức năng tâm trí.

Hai luận thuyết đó khác nhau về quan hệ giữa các giai đoạn. Trong thuyết của Freud mỗi giai đoạn có đặc điểm ở một nét trội (thí dụ liên quan tới mồm miệng, hậu môn v.v...) chứ không hình thành một tổng thể cấu trúc chặt chẽ, như trong mỗi giai đoạn của thuyết Piaget. Các giai đoạn của Freud hình thành những lớp; mỗi giai đoạn chỉ thống hợp lỏng lẻo với giai đoạn sau. Việc tổ chức lại những kiến thức trước là đặc điểm của từng giai đoạn của Piaget ít rõ ràng hơn trong các giai đoạn của Freud. Hơn nữa mỗi giai đoạn không chứa mầm móng của giai đoạn tiếp theo sau như trong thuyết của Piaget.

Tuy một giai đoạn trội hơn giai đoạn trước, nó không thay thế hoàn toàn giai đoạn trước theo Freud. Không giai đoạn nào bị loại bỏ hoàn toàn. Freud đã so sánh với một đạo quân tiến vào một lãnh thổ mới nhưng để lại lực lượng trên đường để tiếp viện hoặc cung cấp một nơi rút lui khi cần thiết. Cũng như thế một đứa trẻ có thể tránh né những trải nghiệm căng thẳng khó chịu bằng thoái lui về hành vi trước đó, như là mút ngón tay hoặc huyền tưởng đối tượng ham muốn.

Ta có thể thấy nhiều dấu tích của các giai đoạn trước ở các giai đoạn sau. Những kiểu thỏa mãn sớm có thể được giữ lại, thí dụ như mút ngón tay cái tồn tại suốt thời kỳ tiền học đường. Và những kiểu ban phát sớm đó có thể được thống hợp vào sự ban phát tình dục sau này, như hôn là một phần phụ của tình dục ở người lớn.

Chuỗi liên tục thường - bất thường.

Các nhà tâm lý thường nghiên cứu cái bất thường để hiểu được cái bình thường. Cái bất thường bao gồm bệnh tâm thần, chậm khôn, nền văn hóa khác, môi trường thiếu thốn. Thậm chí rất thông thường, nghề nghiệp y học nghiên cứu những cơ thể có rối loạn hoạt động bất thường nhằm hiểu được những cơ thể bình thường. Đột quỵ và những tổn thương ở những lĩnh vực khác nhau ở não gây nên những biến đổi đặc biệt, như liệt nửa người, mất tiếng nói, hoặc mất thăng bằng. Những cứ liệu đó làm rõ vai trò của từng vùng ở não trong giai đoạn tổn thất.

Bằng chứng đầu tiên của Freud về hoạt động bình thường của vô thức được nêu lên từ nghiên cứu của ông về hystêri. Có thêm nhiều bằng chứng về sau.

Những bệnh nhân tâm thần theo Freud quay lưng lại thực tế bên ngoài, nhưng là bởi

chính cái lý do họ biết nhiều hơn về thực tế tâm lý bên trong và có thể phát hiện một số điều có thể chúng ta không với tới được. Tuy thế, Freud không thấy một sự tách ra nào giữa bất thường và bình thường. Thay vì cho tình trạng đó, những nhân cách bất thường và bình thường tuân theo những nguyên tắc như nhau và đơn giản chiếm những vị trí khác nhau trong chuỗi liên tục sắp xếp từ những người bị rối nhiễu nhất đến những người khoẻ mạnh nhất, ở một nhân cách bất thường, các quá trình tâm lý bị cường điệu hoặc méo mó. Một bệnh nhân trầm cảm có một Siêu tôi mạnh mẽ quá tầm. Một kẻ ám sát ác dân có một xung năng tấn công mạnh không kiểm soát được. Một người lú, mắc chứng quên, phải dẹp tất cả mọi thứ của một quá khứ khổ đau. Tuy thế, mỗi nhân cách bình thường đều có những dấu vết của trầm cảm, ác dân và những cái quên không giải thích được. Khi thực tế trở nên quá nặng nề, hoặc xung năng của cái Ấy gia tăng, những cố gắng điên cuồng của cái Tôi để giữ quan hệ với thực tế hoặc gia cố những hàng rào chống lại cái Ấy hoặc cái Siêu tôi cuối cùng sụp đổ. Kết quả là những triệu chứng nhiễu tâm hoặc thậm chí loạn tâm.

Phương pháp luận.

Có thể là lạ lùng thấy Freud không nghiên cứu trực tiếp các trẻ em trong khi xây dựng một lý thuyết về phát triển. Lý do cơ bản của ông là thời thơ ấu của chúng còn mãi với chúng ta, trong nhân cách người lớn của chúng ta còn lại những chất lắng của thời thơ ấu. Hơn nữa những bệnh nhân của ông tình cờ là những người lớn chứ không phải là trẻ em. Bởi những lẽ đó ông dành những cố gắng của mình để phát triển những phương pháp moi thông tin từ thời thơ ấu của những người lớn.

Phương pháp của Freud đã gợi lên nhiều sự quan tâm và tranh cãi cũng nhiều như nội dung của luận thuyết. Liên tưởng tự do, phân tích giấc mộng và chuyển dịch lúc đầu gây sốc cho nghề nghiệp tâm thần và công chúng nhưng hẳn hữu được sự chấp nhận của nhiều nhà trị liệu.

Liên tưởng tự do.

Phương pháp liên tưởng đòi hỏi người bệnh báo cáo bằng lời diễn biến đương tiến triển của dòng suy nghĩ. Trong các buổi liên tưởng tự do, bệnh nhân thư giãn, thông thường ở tư thế nằm giường, trong một phòng yên tĩnh. Freud ngồi gần đầu bệnh nhân, ngoài tầm nhìn, ông chỉ dẫn bệnh nhân báo cáo từng suy nghĩ cho dù nó có vẻ tầm thường thế nào chẳng nữa, không quên, không kiểm duyệt bất cứ điều gì. Trạng thái thư giãn được chấp nhận đó phát huy sự thư giãn kiểm soát của cái Tôi đối với các suy nghĩ vô thức. Những suy tư bị dồn nén khi đó có thể lộ ra, tuy thường là trá hình. Có lúc, nếu bệnh nhân câm lặng, Freud đặt một câu hỏi; hoặc đặt bàn tay lên trán bệnh nhân và nói với người đó là những ký ức mới sẽ đến! Freud phân tích

chuỗi tư duy của bệnh nhân và phát hiện mối quan hệ giữa một số ý. Ông tóm tắt những chủ đề thông thường làm cơ sở cho những ý nghĩ hoặc hành vi có vẻ không liên quan với nhau, ông cố mô tả tổ chức của tâm trí nơi người bệnh. Thông thường tổ chức không theo các nguyên tắc logic. Suy nghĩ và cảm giác được tổ chức một cách điển hình xung quanh những xung năng và xung đột mạnh. Thí dụ những đối tượng thỏa mãn xung năng mồm miệng như thức ăn, xì gà, mẹ mình (khi bé tí) có thể kết nối với nhau trong tâm trí. Bệnh nhân có thể ăn quá nhiều vì phối hợp thức ăn với tình yêu của mẹ. Khi các buổi liên tưởng tự do hay kéo dài nhiều năm, Freud có thể kiểm tra lại những giải thích đầu tiên và xem lại những kết luận của mình nếu cần thiết.

Cơ sở lý luận cho kỹ thuật về liên tưởng tự do là như sau: Freud cho rằng mỗi sự kiện tâm lý có một ý nghĩa. Đó là một suy nghĩ hoặc cảm giác, đều có nguyên nhân. Nó không xảy ra một cách ngẫu nhiên – Nếu một ý nghĩ dẫn tới một ý khác, có một lý do cho điều đó. Nếu một bệnh nhân nói tới ông bố đã chết, rồi bất chợt đổi chủ đề sang một chuyến đi đương nghĩ tới thực hiện, Freud có thể luận ra là bệnh nhân bị xúc động do cái chết của bố. (Freud thấy là một chuyến du lịch thường tượng trưng cho chết chóc). Bệnh nhân có thể không biết những cảm giác lo hãi đó.

Những khái niệm trọng tâm của luận thuyết Freud phát sinh từ những buổi liên tưởng tự do. Freud thấy là những suy nghĩ của bệnh nhân hay quay về với những ký ức tình dục thời thơ ấu. Lúc đầu, Freud nghĩ rằng những trải nghiệm tình dục sớm đã xảy ra hiện nay. Tuy nhiên, rốt cuộc, ông kết luận không chắc lại có nhiều bố mẹ đến thể quyến rũ con họ. Khi đó Freud liền coi những ký ức tình dục như những huyền tưởng hoặc những tri giác bị ham muốn tình dục làm méo mó đi. Sự kiện các trải nghiệm không dựa trên sự thật, tuy thế không làm chúng giảm đi phần quan trọng của chúng. Những tri giác và ký ức sớm của chúng ta, đúng hay sai, đều tác động đến quá trình phát triển của nhân cách chúng ta. Hơn nữa, cách bệnh nhân làm cho ký ức bị méo mó đi cung cấp cho nhà trị liệu một manh mối về nhân cách của người bệnh.

Có thể có vẻ khó khăn cho nhà trị liệu để làm sáng tỏ những suy nghĩ bị dồn nén và luận ra được đúng đắn các liên hệ giữa các đoạn trong liên tưởng tự do. Freud cho là không đến nỗi khó.

Một bình luận cuối cùng về sử dụng liên tưởng tự do là Freud đã tiến hành tự phân tích bản thân, bắt đầu từ 1897 và tiếp tục cả cuộc đời. Ông để ra mỗi ngày nửa giờ dành cho mục đích đó. Điều đó làm tăng lòng tin tưởng vào lý thuyết về nhân cách của ông.

Phân tích giấc mộng.

Phân tích giấc mộng xử lý các báo cáo của bệnh nhân về hoạt động tâm trí của mình. Nếu

tất cả ý nghĩ đều liên kết với nhau về nguyên nhân và có ý nghĩa, thì các nhà tâm lý không thể lờ các giấc mộng đi. Trên thực tế, Freud kết luận rằng có nhiều chất liệu vô thức hơn lộ ra trong khi ngủ so với khi đương thức. Trong giấc mộng các kiểm soát tâm lý cũng đương "ngủ" và cho phép các ý nghĩ gây rối được biểu lộ và các mong muốn được thoả mãn. Các ý nghĩ đó thường bị trá hình cho tới khi chúng được lột mặt nạ trong quá trình phân tâm. Do cả bản thân giấc mộng và liên tưởng của bệnh nhân với giấc mộng ảnh hưởng đến giải thích của nhà trị liệu, phân tích giấc mộng trở nên vô cùng phức tạp và khó khăn. Nhà trị liệu có thể thấy là một cái nhà với những cái tường nhẵn phẳng tượng trưng cho một người đàn ông, một cái nhà có ban công và những cái gờ, biểu tượng cho người đàn bà, ông vua và hoàng hậu, cho bố mẹ, những con thú nhỏ hoặc sâu bọ là anh em hoặc trẻ khác, nước liên quan tới sinh nở, rắn và thân cây tượng trưng cho bộ phận sinh dục.

Freud chịu ảnh hưởng của sự giống nhau giữa triệu chứng của hystêri và nội dung của giấc mộng, cả hai biểu lộ, một cách tượng trưng, những xung năng vô thức đầy đe dọa. Nội dung, bên ngoài hoặc rõ ràng (co giật hoặc hình ảnh của một đám cháy) gắn với nội dung ẩn tàng (ý nghĩ bị dồn nén).

Chuyển dịch.

Trong quá trình phân tâm, một loại quan hệ đặc biệt giữa nhà phân tâm và bệnh nhân được phát triển. Trong nhà phân tâm và bệnh nhân thấy "sự quay trở lại, sự đầu thai của một gương mặt quan trọng nào đó của thời thơ ấu hoặc quá khứ, và do đó chuyển dịch sang nhà trị liệu những cảm tình và phản ứng hằn là phù hợp với nguyên nhân đó". Gương mặt quan trọng đó của quá khứ thường là bố hay mẹ. Vậy, không lấy gì làm lạ là bệnh nhân có những cảm tưởng vừa tích cực vừa tiêu cực đối với nhà trị liệu. Người bệnh phấn đấu làm hài lòng nhà phân tâm như là đối với một bố/mẹ, nhưng cũng có lúc tức giận đả kích dữ dội.

Chuyển dịch là một kỹ thuật hữu ích cho cả nhà phân tâm lẫn bệnh nhân. Đối với nhà phân tâm nó có giá trị giúp người đó phát hiện ra tính chất của quan hệ giữa bệnh nhân với bố mẹ mình ở thời thơ ấu. Một số mẫu hình của tương tác xã hội được lặp lại trong suốt cuộc đời ở môi trường khác nhau, bao gồm cả ở trụ sở của nhà trị liệu. Bệnh nhân vờ đóng vai tương tác ở thời thơ ấu thay vì cho kể lại bằng lời, điều có thể không chính xác. Giá trị của chuyển dịch đối với bệnh nhân là giúp bệnh nhân trong quá trình lành bệnh. Nhà trị liệu chỉ ra những sự giống nhau giữa quan hệ của bệnh nhân với bản thân và với bố/mẹ mình. Hơn nữa bệnh nhân có thể biểu lộ vờ có những tình cảm với bố/mẹ (hoặc nhà trị liệu) thay thế, mà nó đã không tự cho phép mình biểu lộ ở thời thơ ấu. Sự xả trừ (lôi ra khỏi hệ thống) khỏi những cảm giác dồn nén và sự phát triển của một quan hệ mới với người cha/mẹ thay thế có thể giảm bớt các triệu

chứng nhiều tâm.

Bình luận.

Tóm lại, phương pháp của Freud là nghe những người lớn bị rối nhiễu nói. Các báo cáo đó được xếp từ bột phát hồn nhiên đến cái gì có thể do những câu hỏi của Freud chỉ huy. Khác với Piaget, ông không quan sát trẻ trong những hoàn cảnh tự nhiên. Thay vào đó, ông nghiên cứu những cá nhân đơn độc, theo chiều sâu đôi khi mất cả trăm giờ với độc nhất một bệnh nhân. Cũng như trong trò chơi xếp hình, ông xếp lại với nhau, những mảnh thông tin từ liên tưởng tự do, những giấc mộng, những biểu lộ cảm xúc, sử dụng các cơ chế phòng vệ, những lời v.v... của bệnh nhân.

Freud tổ chức thông tin đó thành một bức tranh, rõ ràng trong những ca nghiên cứu lâm sàng của ông. Nhiều ca nghiên cứu lâm sàng dài đã được xuất bản và được nhiều người biết rõ. (Bé Hans - Người Chuột - Người Sói).

Created by AM Word₂CHM

MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Ở trên, ta đã thấy là tiếp cận các giai đoạn của Freud dựa trên cơ sở sự tin tưởng rằng sự phát triển qua các giai đoạn tâm lý từ sớm trong cuộc đời đặt nền tảng cho nhân cách. Tuyên bố đó làm người ta sửng sốt vì nó thách thức lòng tin thông thường là trẻ em ngây thơ về mặt tình dục cho đến tuổi dậy thì. Theo Freud, tính dục ở mồm (sơ sinh đến 1 tuổi) đổi thành tính dục hậu môn (1 đến 3 tuổi) được nối tiếp bằng tính dục dương vật (3 đến 5 tuổi). Sau một thời kỳ ẩn tàng trong đó tính dục được dồn nén (5 tuổi đến đầu tuổi dậy thì) tính dục sinh dục thật sự của người lớn mới xuất hiện. Mỗi giai đoạn, trừ giai đoạn ẩn tàng, tập trung vào một vùng kích dục, một vùng của cơ thể, khi bị kích thích cung cấp những căng thẳng tình dục đòi hỏi được giảm bớt.

Cũng như trong thuyết Piaget, các tuổi chỉ tương đối.

Giai đoạn mồm miệng (khoảng sơ sinh đến 1 tuổi).

Ở thời bé tí, mồm điều khiển. Trải nghiệm ăn uống đưa trẻ đi vào thế giới của khoái cảm và khổ đau. Khoái cảm bắt nguồn từ sự thỏa mãn những xung năng mồm miệng. Bú, nhai, ăn và cắn cung cấp sự ban phát tình dục bằng giảm bớt những xung động tình dục khó chịu. Những hoạt động mồm miệng gây khoái cảm nhục dục ở môi, lưỡi và các niêm mạc trong mồm. Những cảm giác dễ chịu đó không cần phải được gắn với sự thỏa mãn cái đói vì bản thân những hoạt động môi miệng, đã đem lại thỏa mãn. Đầu ra của tất cả cái đó, theo thuật ngữ của Freud là dục năng được xả trừ (đầu tư) vào vùng kích dục mồm miệng. Những trải nghiệm nổi bật xã hội và phi xã hội ở giai đoạn mồm miệng, tập trung xung quanh những lo âu mồm miệng.

Thêm vào trải nghiệm về khoái cảm mồm miệng, trẻ bé tí đau khổ do hằng hực và lo hãi. Những căng thẳng tình dục gây khoái cảm nếu được thỏa mãn, đau khổ nếu không được và tiếp tục gia tăng. Một đối tượng được ưa thích hơn, như một cái đầu vú có thể không hiện hữu vào lúc trẻ muốn có nó. Trẻ phải đợi nó cảm thấy hực hằng. Nó có thể chìm dần vào mong muốn huyền tưởng được thỏa mãn trong khi tưởng tượng về cái đầu vú mong muốn. Nó có thể mút ngón tay, cái đầu chần, một đồ chơi mềm. Song sự thỏa mãn không được đầy đủ. Những hằng hực khác xảy đến khi bố mẹ đòi bỏ bữa ăn đêm và yêu cầu trẻ không được nhai một số đồ vật vì mất vệ sinh và không an toàn, ăn bằng chén bát thay cho bú mẹ và bình sữa. Những đòi hỏi văn hóa xã hội được biểu hiện qua bố mẹ.

Bố mẹ dạy con cách thỏa mãn xung năng của chúng như thế nào để xã hội có thể chấp nhận. Mâu thuẫn không thể tránh khỏi. Trẻ khám phá bằng những con đường nhỏ là đời sống có những hằng hực cũng như những điều thú vị của nó, có những lên bổng xuống trầm. Nó phát triển những cách để đương đầu với những hằng hực đó, làm cơ sở hình thành nhân cách sau này của nó.

Một cảm giác không thú vị khác liên quan mật thiết với hằng hực là lo hãi. Lo hãi bắt nguồn từ khi sinh, khi sơ sinh bị tràn ngập do kích thích, trong khi nó nhô ra, từ cái dạ con yên tĩnh và ấm áp. Nó sợ hãi phản ứng với trải nghiệm, đầy chấn thương đó. Từ đó về sau, đứa trẻ bé tí trở nên lo hãi bất cứ khi nào kích thích, đặc biệt là kích thích tính dục dâng lên. Trẻ bé cảm thấy lo hãi không chỉ khi các xung năng tính dục trở nên quá mãnh liệt, mà cả khi đối tượng ban phát không có mặt, hoặc khi sợ là đối tượng có thể từ bỏ nó. Khi đó, tri giác là bà mẹ sẽ hoặc đã già từ thường là nguồn gốc sinh lo hãi. Lo hãi trong khi sinh khi đó là nguyên mẫu của những lo hãi sau này.

Trong khi em bé tìm kiếm sự ban phát và dừng cảm đấu tranh để vượt qua hàng rào ngăn cản sự thỏa mãn, thì có một nguyên tắc tâm lý quan trọng hoạt động: trẻ bị rối nhiễu nếu nhận được quá ít hoặc quá nhiều sự ban phát mồm miệng... Những hậu quả phụ khi ban phát quá ít, thì hiển nhiên hay lo hãi liên tục tìm kiếm một sự ban phát mồm miệng vào những năm sau và bị quan. Hậu quả của ban phát quá nhiều ít hiển nhiên hơn. Nếu sự thỏa mãn mồm miệng được đặc biệt ban phát trẻ có thể thấy khó khăn, chuyển sự đầu tư của nó sang các đối tượng mới, khi một giai đoạn mới đòi hỏi trong trường hợp đó, xảy ra sự cố định. Hơn nữa, một sự lo hãi tương đối ở giai đoạn sau có thể dẫn tới một sự thoái lui về những đối tượng được đầu tư cao độ ở giai đoạn mồm miệng. Thí dụ, tập cho trẻ đi vệ sinh ở thời kỳ hậu môn có thể dẫn tới thoái lui nhanh chóng về mút ngón tay. Mục đích, khi đó là hoàn tất một trình độ tối ưu về ban phát mồm miệng để trẻ không cần đem lại những đòi hỏi không được thỏa mãn vào giai đoạn sau hoặc cảm thấy không muốn di chuyển tới một giai đoạn mới.

Trong thời kỳ mồm miệng chúng ta cũng có cái liếc nhìn đầu tiên về phía đen tối của bản chất con người. Trẻ bé chuyển từ pha thu nạp thụ động mồm miệng sang pha ác dâm mồm miệng khi bắt đầu mọc răng, cắn và nhổ ra những vật khó chịu là những hành vi phá hủy, khước từ. Như sẽ thấy ở chương sau, các hành vi đó có đối tác tương ứng trong hành vi tấn công ở tuổi người lớn. Ở tuổi bé tí và suốt cuộc đời, người ta thường có tính hai mặt đối với người và đồ vật. Cả cảm xúc vừa tích cực vừa tiêu cực nổi lên, thường nối tiếp nhau thật nhanh. Đúng như đứa trẻ vừa bú vừa cắn cái đầu vú, người đàn ông vừa yêu vừa ghét vợ.

Freud cho rằng cách đứa trẻ phát triển ở thời kỳ mồm miệng hình thành nền tảng nhân cách khi trưởng thành,- Có ít nhất 5 kiểu hoạt động mồm miệng.

1. Nuốt vào.
2. Giữ chặt lại.
3. Cắn.
4. Nhổ ra.
5. Đóng, khép lại.

1. Một trẻ thích thú nuốt thức ăn vào trở thành một người lớn nuốt ngấu nghiến, hoặc thu hoạch kiến thức đạt quyền lực và thu nạp hoặc đồng nhất với những người đáng kể khác.
2. Giữ chặt lấy đầu vú khi kéo nó ra có thể dẫn tới tính quyết định và bướng bỉnh.
3. Cắn là nguyên mẫu của hủy hoại, "mỉa mai" "đay nghiến" yếm thế và thống trị.
4. Nhổ ra trở thành khước từ.

5. Ngậm chặt mồm lại dẫn tới khước từ, phủ định hay hướng nội. Chú ý là những hành vi đó ở người lớn xếp hàng từ mồm miệng như là hút thuốc lá, cắn móng tay và ăn tới những ẩn dụ mồm miệng như cả tin (nuốt bất cứ thứ gì) và ngoan cố (giữ chặt).

Tất cả những đặc điểm đó tìm thấy ở mọi nhân cách ở một chừng mực nào. Tuy nhiên, một số người có một cấu trúc nhân cách bị một hoặc nhiều nguyên mẫu của mô hình mồm miệng thống trị. Đặc biệt, một số nét nổi trội, do những trải nghiệm cực kỳ thú vị hoặc khó chịu thời thơ ấu.

Mỗi một trong những nét nhân cách đó có những cơ chế phòng vệ cùng phối hợp. Thí dụ, một người lo hãi về hành vi tấn công mồm miệng ("cắn") có thể trở thành do phản ứng, dễ chịu quá mức trong đối thoại mặt đối mặt với người khác.

Có lẽ sự kiện quan trọng nhất ở giai đoạn mồm miệng là sự hình thành của gắn bó với mẹ, Freud tuyên bố rằng tầm quan trọng của mẹ là "độc nhất, có một không hai, vô tận cho suốt cuộc đời, như một đối tượng thương yêu mạnh mẽ nhất và là nguyên mẫu cho mọi quan hệ tình cảm sau này". Bởi vì bà mẹ là điển hình thỏa mãn các nhu cầu như ăn, bú mớm, sưởi ấm, là đối tượng yêu thương đầu tiên ở thời thơ ấu. Trẻ bé tí đầu tư vào mẹ một phần lớn dự năng. Khái niệm về một sự gắn bó tình cảm với mẹ là một trong những di sản chính của Freud cho lĩnh vực tâm lý học phát triển. Công trình đó đã gợi ý cho Spitz trong nghiên cứu về rối loạn quan hệ mẹ-con. Sau khi quan sát thấy nhiều trẻ tại các nhà nuôi trẻ bị bỏ rơi trở nên trầm cảm, và một số bị tử vong, Spitz kết luận là thiếu mẹ đóng góp vào các vấn đề tâm lý và sức khoẻ của trẻ. Sau đó công trình có ảnh hưởng sâu xa về gắn bó của Bowlby dẫn tới nhiều công trình nghiên cứu khác những năm gần đây.

Tuy có vẻ phản trực giác, gắn bó dường như dẫn tới ý thức lành mạnh về tách khỏi mẹ ở trẻ. Winnicott (1971) nhấn mạnh là sự biệt hóa dần dần đó cần thiết cho một ý thức rõ ràng về mình và cho những quan hệ bình thường sau này giữa con người với nhau. Trước khi có sự phân hoá đó, cái khuôn mẹ-con chỉ cho ít khái niệm về phân hóa mình và thế giới. "Bà mẹ, ban đầu, bằng gần 100% thích nghi, cung cấp cho em bé cơ hội về "ảo tưởng" là cái ti của mình là một phần của trẻ" (Winnicott, 1971).

Cái mà Winnicott gọi là "sự mẫu dưỡng đủ tốt" bao gồm sự đồng bộ, hay thích hợp "ngang tài ngang sức" giữa nhu cầu của trẻ và những hành vi tự nhiên với hoạt động của người chăm sóc. Hậu quả là trẻ cảm thấy toàn năng bởi lẽ nó có thể như có phép màu đạt những gì nó muốn. Dần dần, cái tôi của trẻ phát triển trong khi gặp những thời gian chờ đợi sự ban phát, tương tác với những đối tượng "không phải là tôi" khác nhau, và phát hiện ra những khả năng của chính mình để tương tác với thế giới. Cái "môi trường bế ẵm" của bà mẹ cung cấp một cơ

sở an toàn cho quá trình cá biệt hoá đầy đe dọa đó. Các bà mẹ cũng thiết kế nhiều "trò chơi đối thoại" bao gồm một sự điều tiết lẫn nhau của các tương tác giữa mẹ và con. Bà mẹ sử dụng cái nhìn chăm chú của con và tình trạng thức ngủ như những tín hiệu để định đúng thời điểm và cường độ của nét mặt và lời nói. Cho nên, bà mẹ lý tưởng cố gắng cả những kích thích quá tải lẫn tình trạng buồn chán. Kết quả quan trọng là trong bối cảnh một quan hệ xã hội, trẻ sử dụng phản hồi đối với tác động của nó lên mẹ để xây dựng quan niệm của nó về bản thân. Nói cách khác, trẻ biểu lộ và định nghĩa bản ngã thật của nó bằng cùng là một với mẹ và xem những ảnh hưởng mà những hành động tự nhiên của nó gây ra cho mẹ.

Quá trình cá thể hoá tiếp tục trong suốt quá trình phát triển khi trẻ sử dụng những "chắn gối" an toàn hoặc những vật dễ chịu khác để làm cho sự tách khỏi mẹ được dễ dàng (Winnicott). Thêm vào đó, Malher Pine và Bergman (1975) mô tả một loạt các bước trong sự tách biệt mình với mẹ. Đứa trẻ mới biết đi có những cảm giác lưỡng đôi về sự độc lập đương thì phát triển đó, và trong những trường hợp trầm trọng, loạn tâm ở trẻ là do một quá trình cá thể hóa sai lầm. Những nhà phân tâm đó hay khác đã nhận ra sự mất mát đối tượng. Đặc biệt sự mất đi hoặc cảm nhận thấy mất mát bà mẹ như một trong những sự kiện có ý nghĩa nhất có thể xảy ra sớm trong đời sống.

Gắn bó là một quá trình sống còn đối với phát triển bởi vì nó là hòn đá tảng xây dựng các quan hệ xã hội sau này. Hơn nữa, nó giúp những cố gắng của bà mẹ để xã hội hóa đứa con bằng sự quan tâm khen thưởng hành vi mong muốn. Tuy nhiên, theo thuyết phần nào yếm thế của Freud, mọi ánh bạc đều bị mây phủ. Gắn bó có những nguy hiểm của nó. Nếu quá mạnh, trẻ có thể bị lệ thuộc quá nhiều vào mẹ và lo hãi cho khả năng bị mẹ ruồng bỏ. Và về sau, nó có thể phụ thuộc vào người khác để làm những thứ cho nó thậm chí nghĩ hộ nó. Nó có thể phát triển nói chung một nhân cách thụ động.

Giai đoạn hậu môn (khoảng 1 đến 3 tuổi).

Cuối giai đoạn mồm miệng, trẻ đã phát triển những nét thô sơ của một nhân cách. Nhân cách đó bao gồm những thái độ đối với bản thân và những người khác, những cơ chế hoàn tất sự ban phát trong các đòi hỏi của thực tế và những mối quan tâm vào một số hoạt động và đối tượng. Trong khi sự thành thực chuyển đứa trẻ tới giai đoạn hậu môn, những mối quan tâm của trẻ chuyển từ lĩnh vực mồm miệng sang lĩnh vực hậu môn. Những đòi hỏi mới của giai đoạn này huy động những xung đột mới giữa trẻ với thế giới. Cách trẻ giải quyết những xung đột mới này phân hoá xa hơn và kết tinh cấu trúc thô sơ của nhân cách. Biểu lộ của các đòi hỏi mồm miệng không dừng lại tất nhiên trẻ đơn giản chỉ đương đầu với một loạt những đòi hỏi mới yêu cầu nó chú ý ngay.

Nhu cầu sinh lý đi đại tiện tạo ra sự căng thẳng, được giảm nhẹ nhờ đi ngoài. Sự kích thích hậu môn kéo theo sự giảm bớt căng thẳng dẫn tới khoái cảm. Cũng như ở giai đoạn mồm miệng, vùng kích dục đem lại hăng hụt và lo hãi cũng như khoái cảm. Xã hội mà bố mẹ là đại diện đòi hỏi sự tổng khứ ngoài ý muốn đó được thay thế bằng một sự tổng đẩy ra hoãn lại theo ý muốn. Khi đó trẻ đối mặt với sự huấn luyện vệ sinh. Mong muốn được thỏa mãn ngay bị hẫng. Bằng một con đường nhỏ, nhưng rất quan trọng, trẻ gặp mâu thuẫn với xã hội quyền uy của người lớn. Trẻ em trên toàn thế giới đương đầu và giải quyết mâu thuẫn đó bằng một cách nào đó. Rõ ràng là nhiều biến tố ảnh hưởng đến trẻ cảm thấy xung đột nhiều thế nào và thích nghi với những đòi hỏi đặt ra cho nó ra sao. Những biến tố đó bao gồm tuổi mà trẻ bắt đầu học giữ vệ sinh, việc huấn luyện vệ sinh đó nghiêm ngặt hay thoải mái, thái độ của bà mẹ đối với đại tiện, sự kiểm soát, và sự sạch sẽ.

Nếu huấn luyện vệ sinh đặc biệt khắt khe hay quá sớm hoặc được bố mẹ quá quan trọng hóa đại tiện có thể trở thành nguồn gốc của lo hãi lớn ở trẻ. Lo hãi đó có thể lan ra các tình huống khác trong đó một uy thế bên ngoài có những yêu sách hoặc trẻ phải kiểm soát những xung năng của mình. Một số trẻ phản ứng với việc dạy dỗ đi vệ sinh quá nghiêm ngặt bằng giữ phân lại và trở nên táo bón hoặc đi đại tiện vào những giờ không phù hợp và ở bất cứ chỗ nào thí dụ ở siêu thị.

Hoạt động và sự kiện xung quanh vùng hậu môn được sử dụng làm nguyên mẫu cho nhiều hành vi trong giai đoạn này cũng như ở những giai đoạn sau. Đại tiện tung tóe, không kiểm soát được là nguyên mẫu tính tình cáu kỉnh hoặc rèn luyện thân thể mạnh mẽ, thúc bách. Phản ứng lại với huấn luyện vệ sinh nghiêm ngặt quá, trẻ có thể trở thành bừa bãi, bẩn thỉu và vô trách nhiệm. Hoặc ở đầu kia, trẻ có thể trở thành một người lớn say mê sạch sẽ, căn cơ, tự quản quá mức. Niềm tự hào của bà mẹ về thành tích của con trong việc giữ vệ sinh có thể tạo nên một quan hệ giữa tặng cho một món quà (phân) và nhận được tình yêu: Trong trường hợp này, đứa trẻ có thể trở thành hào phóng. Nếu bà mẹ dành một giá trị lớn cho những chất trẻ sản xuất ra khi đi vệ sinh, trẻ có thể trở nên sáng tạo và sáng tác hoặc, trái lại trầm cảm do cảm thấy bị mất mát. Danh mục những đặc điểm nhân cách đó phản ánh tính hai mặt giữa cho và giữ lại.

Freud tạo nên từ "đặc tính hậu môn" để mô tả một người trật tự, mô phạm và ngoan cố. Một người như thế có một tri giác lệch lạc về thế giới, trong khi cố gắng một cách vô bổ làm mọi thứ rõ ràng, ngăn nắp và không nhập nhằng.

Danh mục những hậu quả tiêu cực ở giai đoạn hậu môn hẳn là không dễ chịu đối với bố mẹ. Mục đích cũng như ở giai đoạn mồm miệng là ban phát vừa đủ thôi không quá nhiều và

phát triển vừa đủ, không quá nhiều việc tự quản lý mình. Nếu mục đích đạt được phù hợp, trẻ sẽ phát triển một cái Tôi thành thực hơn, bởi đã được mài sắc nhờ đương đầu với thực tế.

Giai đoạn dương vật (khoảng 3 đến 5 tuổi).

Giải quyết các vấn đề thuộc các giai đoạn mồm miệng và hậu môn ở trẻ đặt mô hình cho việc giải quyết các vấn đề thích nghi sau này. Sự phát triển đó được nối tiếp ở giai đoạn dương vật được gọi thế do việc có dương vật ở con trai và không có ở con gái là mối quan tâm chính của trẻ, theo Freud ở giai đoạn này, khoái cảm và các vấn đề tập trung vào vùng sinh dục. Kích thích vùng sinh dục đem lại căng thẳng, giảm nhẹ căng thẳng dẫn tới khoái cảm. Vấn đề ở giai đoạn này nổi lên khi xung năng tính dục chĩa về người bố/mẹ khác giới. Tình huống đó được biết rõ là "mặc cảm ơ đip" (trong huyền thoại Hy Lạp ơ đip giết cha và lấy mẹ làm vợ).

Mặc cảm ơ đip phần nào khác nhau ở trẻ trai và gái và mỗi giới được coi tách biệt nhau ở đây. Freud nhấn mạnh tới phát triển của trẻ trai hơn ở trẻ gái. Ở giai đoạn dương vật, bởi ông tin rằng mâu thuẫn mãnh liệt hơn ở trẻ trai. Một bé trai có những ham muốn tình dục đối với mẹ và không muốn chia sẻ mẹ với bố. Đồng thời, nó sợ bố nó sẽ thiến nó, để trả đũa. Để thoát khỏi tình huống đầy lo hãi đó, bé trai dồn nén sự ham muốn mẹ lẫn sự hiềm khích bố.

Hậu quả quan trọng nhất của mặc cảm ơ đip là bé trai đi tới đồng nhất với bố nó. Có nghĩa là nó phát triển một quan hệ cảm xúc mãnh liệt với bố, có xu hướng giống như bố và "nhập tâm" bố - những tin tưởng, giá trị, mối quan tâm và thái độ của bố. Đặc biệt, sự phát triển của Siêu tôi và hành vi phù hợp với giới của mình là những sản phẩm phụ của sự đồng nhất đó. Siêu tôi gia tăng tự kiểm soát của trẻ, và sự gắn bó với đạo đức của bố mẹ.

Đồng nhất hóa là một giải pháp hợp lý cho các yêu sách của cái Tôi và cái Ấy ở giai đoạn này. Cái Tôi được thoả mãn đặc biệt bởi lo hãi được giảm bớt. Cái Ấy phần nào được thoả mãn vì trẻ có thể "có" mẹ thay thế cho bố. Rồi, trong khi trẻ cố đương đầu với xung năng của nó và sự ngăn cấm của xã hội, nó hoàn tất một giải pháp thỏa thuận thúc đẩy sự thành thực tâm lý của nó.

So với trẻ trai, trẻ gái đối mặt với một xung đột tương tự, nhưng ít mãnh liệt hơn, ở giai đoạn dương vật. Bố, dĩ nhiên, là đối tượng khao khát tình dục của con gái. Một phần của khao khát đó bao gồm sự ham muốn dương vật trong khi bé gái nhận biết ra rằng bố nó có một của quý mà nó không có. Freud nói: "Nó đã thấy và biết là nó không có và muốn có nó". Bé gái bắt đầu quý bố hơn mẹ, nó nghĩ là nó đã bị thiến và oán mẹ vì sự mất mát đó bởi "mẹ đã sinh ra nó trên đời, không được trang bị đầy đủ như vậy". Lòng tức giận đối với mẹ làm suy yếu sự đầu tư cho mẹ.

Xã hội không cho phép sự ham muốn tình dục đối với bố mẹ được biểu lộ đầy đủ. Tuy nhiên, trẻ gái cảm thấy ít bị mẹ đe dọa hơn trẻ trai từ phía bố. Freud từ đó tuyên bố rằng trẻ gái, do ít lo hãi và ít bị dồn nén hơn, có một sự đồng nhất yếu hơn với mẹ, so với con trai đối với bố. Freud kết luận là trẻ gái có ý thức kém hơn con trai, ở trẻ gái, mặc cảm ơ đip thường tiếp tục nhiều năm song có thể yếu dần đi hoặc bị dồn nén.

Cần lưu ý là có sự khác biệt cơ bản trong vai trò của cảm giác bị thiếu ở con trai và con gái. Ở trẻ trai, lo hãi bị thiếu dẫn tới rời bỏ mặc cảm ơ đip. Ở trẻ gái, sự tin tưởng là thiếu đã phần nào xảy ra là nguyên nhân của mặc cảm ơ đip, thông qua sự ham muốn dương vật.

Sự mô tả mặc cảm ơ đip có phần được đơn giản hoá. Nay luôn luôn có sự đồng nhất với cả hai bố mẹ. Quan hệ lực lượng giữa hai sự đồng nhất đó thay đổi từ trẻ nọ sang trẻ kia, tùy thuộc vào các biến tố như sự cân bằng giữa các thành tố nam và nữ trong sự hình thành đứa trẻ (vì tất cả mọi người nói rộng ra đều lưỡng tính theo Freud) và cường độ lo hãi bị thiếu và sự ham muốn dương vật. Hơn nữa cả hai giới đều có sự đầu tư cho mẹ vì mẹ là đối tượng quan trọng nhất ở những giai đoạn sớm của phát triển tâm lý tình dục.

Trong các buổi phân tâm Freud nhận thấy những ảnh hưởng mạnh mẽ và lâu dài của giai đoạn dương vật. Thí dụ, phụ nữ thường có những huyền tưởng giới tính, gây rối nhiễu đối với bố của họ mà họ không bao giờ giải quyết được. Một vấn đề thông thường khác là không có khả năng vượt qua sự gắn bó với bố mẹ mình và thiết lập được sự độc lập. Chung hơn nữa, những thái độ kéo dài với người khác giới và những người có uy quyền có thể là dấu tích của giai đoạn này.

Với sự hoàn tất của đồng nhất hóa và sự phai mờ của giai đoạn dương vật, ảnh hưởng của những năm đầu tuổi ấu thơ cũng đi tới kết thúc. Sau đó các mâu thuẫn được giải quyết một cách khác. Nhân cách biến đổi, nhưng trước tiên do sự phân hóa xa hơn của cấu trúc cơ bản. Đáng sợ hơn là những năm đầu quan trọng đó lại chỉ được nhớ lại mờ mờ ở tuổi trưởng thành do dồn nén ồ ạt.

Thời kỳ ẩn tàng (khoảng từ 5 tuổi đến bắt đầu dậy thì).

Sau ba giai đoạn trên là một thời kỳ tương đối êm ả, khi các xung năng tính dục bị dồn nén lại và không một kích thích nào trên cơ thể được xuất hiện. Trẻ "quên" đi một cách tử tế các xung năng tính dục và những huyền tưởng thời thơ ấu. Nó lái những suy nghĩ của mình sang các sinh hoạt học đường và chơi trước hết với các trẻ cùng giới. Đó là thời gian thu hái những kỹ năng nhận thức và đồng hóa những giá trị văn hoá trong khi trẻ mở rộng thế giới của nó để bao gồm các thầy cô giáo, hàng xóm, những trẻ cùng trang lứa, câu lạc bộ của những người lãnh đạo, các huấn luyện viên. Năng lượng tính dục tiếp tục chảy song nó được đưa vào

kênh những quan tâm xã hội và vun đắp những phòng vệ đối với tình dục. Cái Tôi và Siêu tôi tiếp tục phát triển. Không gian nhỏ bé dành cho việc mô tả thời kỳ này và giai đoạn nối tiếp phản ánh tầm quan trọng mà Freud dành cho 3 giai đoạn đầu.

Giai đoạn sinh dục (vị thành niên).

Các xung năng tính dục, bị dồn nén suốt thời kỳ ẩn tàng, tái xuất hiện với toàn bộ sự mãnh liệt như là kết quả của những biến đổi ở tuổi dậy thì. Các xung năng tính dục đó được hợp nhất với những xung năng trước đó, song nay được hướng về một trẻ cùng trang lứa khác giới. Mục đích là tính dục chín muồi ở tuổi trưởng thành với mục tiêu sinh học về sinh sản. Tình yêu trở thành vị tha hơn, ít quan tâm tới khoái cảm cá nhân hơn là ở các giai đoạn trước. Sự lựa chọn một đối tác tất nhiên, không phụ thuộc vào sự phát triển trước đây của chủ thể. Một phụ nữ có thể chọn một "hình dáng của bố", một người đàn ông thụ động, mà bà ta có thể bắt nạt, một nam giới ác dân và v.v... điều đó tùy thuộc vào các thái độ và mô hình xã hội đã được phát triển thời thơ ấu.

Dù rằng một xung đột nội tâm nào đó là không tránh khỏi trong suốt cuộc đời, một trạng thái tương đối ổn định được đa số người kết thúc ở cuối giai đoạn sinh dục, đặc biệt, chủ thể hoàn tất một cấu trúc mạnh mẽ của cái Tôi có thể đương đầu với thực tế của thế giới người lớn. Một hoàn thành quan trọng là sự cân bằng giữa tình yêu và công việc.

Nghiên cứu trường hợp của "Bé Hans".

Đây là trường hợp nghiên cứu nổi tiếng của Freud "Phân tích ám sợ ở một trẻ 5 tuổi" (1909), hoặc thường được biết với cái tên "Bé Hans". Trường hợp nghiên cứu này là độc nhất vô nhị vì đó là phân tích độc nhất của Freud về một đứa trẻ và bởi vì Freud tiến hành phân tích bằng thư từ trong một loạt các thư trao đổi với ông bố đứa trẻ là một bác sĩ đã tự ghi chép lấy những quan sát con mình. Mặc dầu thế, nghiên cứu đó là sức mạnh trọng tâm trong sự hình thành một trong những quan điểm quan trọng của Freud về phát triển: Sự đồng nhất hóa.

Khi Hans 5 tuổi xuất hiện những tấn công của lo hãi, một ám sợ, một huyền tượng. Ám sợ của nó, sợ hãi một con ngựa cắn nó hoặc ngã xuống, khủng khiếp đến nỗi nó không dám rời khỏi nhà. Nó đặc biệt sợ những con ngựa trắng kéo nặng ở những chiếc xe hoặc các xe tải hoặc đeo rọ mõm đen và những miếng da bịt cạnh mắt. Trong huyền tượng của Hans, ban đêm có "một con hươu cao cổ to trong phòng và một con bị đè bẹp và con to kêu tướng lên vì tôi tách con bị đè bẹp ra". Rồi nó ngừng gọi, và tôi ngồi xuống trên đầu con bị đè bẹp".

Freud nhận ra 3 chủ đề: một mặc cảm ođip, một sự tranh giành giữa anh em và sợ hãi bị trừng phạt vì thủ dâm. Thế là, trong ám sợ, con ngựa tượng trưng cho bố của Hans, ông này có

ria mép đen (một cái rọ mồm màu đen xung quanh mồm con ngựa) và đeo kính (da bịt mắt) và rất trắng (giống như con ngựa trắng). Hans sợ con ngựa sẽ cắn nó (thiến) do sự khao khát mãnh liệt của nó đối với mẹ và thủ dâm của nó. Lo hãi về thủ dâm có thể được thúc đẩy do đe dọa của mẹ, là nếu thủ dâm của nó vẫn tiếp tục, bà ta sẽ đưa nó đến bác sĩ để cắt bỏ.

Sợ con ngựa có thể ngã được giải thích như một nỗi sợ là bố có thể chết hoặc đi xa như đôi khi nó mong khi muốn mẹ ở một mình. Một cách có ý nghĩa, Hans nhận xét: "Bố, đừng tức tặc đi xa con". Huyền tưởng về con hươu cao cổ có thể giải thích như một mong muốn có mẹ, khi Hans tưởng tượng nó ngồi lên một con hươu bé hơn (mẹ) mà nó đã lấy được từ con hươu lớn (bố). Lưu ý đến cái tượng trưng cho dương vật trong cái cổ dài của con hươu cao cổ.

Cảm giác bị mất đi sự chú ý và tình yêu sau khi em gái của Hans ra đời, được biểu lộ trong sự sợ hãi một cái xe có thể bị lật đổ và làm đổ ra các thứ chứa bên trong (mẹ nó có thể sinh thêm nữa) trong huyền tưởng của nó, Hans hủy hoại em gái nó khi nó ngồi lên nó (con hươu con).

Hans cuối cùng đồng nhất với bố nó, bằng giải quyết các xung đột và hồi phục lại sau cơn sợ hãi những con ngựa của nó, nó tiếp tục phát triển nhân cách một cách bình thường.

Created by AM Word₂CHM

CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Mục về các giai đoạn tâm lý tình dục giới thiệu "cái gì" của phát triển, chứ không phải "như thế nào" và "tại sao". Nhiệm vụ tới của chúng tôi là xem xét những cơ chế đã thúc đẩy trẻ qua những giai đoạn đó. Có một sự giống nhau đáng ngạc nhiên giữa luận thuyết của Freud và Piaget, cả hai đều có một lý thuyết "rối nhiễu" về phát triển. Phát triển diễn tiến bởi có những rối loạn hoặc những rối nhiễu trong hệ thống. Phát triển là một công việc vất vả. Trẻ luôn luôn phải cố gắng lập lại một tình trạng tương đối yên tĩnh. Tuy nhiên, có nhiều sự khác biệt quan

trọng trong cách hai lý thuyết gia đó quan niệm các rối nhiễu và sự loại bỏ chúng. Piaget chỉ ra một hệ cân bằng động, sắp đặt và mang lại sự hài hoà cho 3 nguồn vào: sự thành thực cơ thể, kinh nghiệm xã hội, và kinh nghiệm của cơ thể. Những nguồn vào đó cung cấp thông tin mới có thể mâu thuẫn hoặc ít nhất không khớp với những sơ cấu thông thường. Cân bằng được hoàn thành lại khi hành động (thao tác hoặc sơ cấu) cân bằng một lần nữa. Tuy Freud cũng thấy cân bằng như quá trình giảm bớt các yếu tố gây rối nhiễu ông nhấn mạnh những nguồn vào khác nhau, những suy nghĩ nặng trĩu cảm xúc hơn là thông tin khách quan về thế giới vật thể. Ông quan tâm đến nỗi đau khổ tâm lý hơn là đến tính không nhất quán lôgic, đến năng lượng lúc nghỉ hơn là đến những hoạt động tâm trí ở thể cân bằng.

Một khác biệt khác là hệ cân bằng của Freud ít mở rộng hơn (ít đáp ứng hơn với thế giới bên ngoài) là của Piaget. Piaget nói về sự đồng hóa và điều ứng liên tục trong khi gặp những kinh nghiệm mới. Trong hệ của Freud, có sự chống lại đổi thay. Hệ của Freud cũng kín hơn, trong đó có một số năng lượng có thể thay đổi dạng, nhưng về tổng lượng thì không bao giờ.

Xem xét tính đại cương của bản chất cân bằng theo nghĩa mà Piaget dùng từ đó, sẽ thấy một cách đặc trưng hơn sự cân bằng là cơ chế của phát triển như thế nào. Theo Freud có nhiều nguồn xung đột hay phá vỡ tâm lý: thành thực của cơ thể, hăng hụt bên ngoài, xung đột nội tâm, không thích nghi cá nhân và lo hãi.

1. Thành thực có liên quan tới những biến đổi trong hệ thần kinh, phát triển vận động, biến đổi nội tiết xung năng v.v... Mỗi một biến đổi thành thực đem lại những khả năng mới và những vấn đề mới. Như đã thấy, các xung năng rất quan trọng. Các lực thành thực đó vừa thúc đẩy trẻ hoạt động để thoả mãn các xung năng, vừa chuyển động nó từ giai đoạn này sang giai đoạn khác trong khi khuôn viên khoái cảm của cơ thể thay đổi.

2. Hăng hụt bên ngoài, do người và sự vật không cho phép biểu lộ ngay những nhu cầu. Chúng gây nên một căng thẳng nhọc nhằn và buộc trẻ trì hoãn hoặc hướng theo đường vòng sự giải toả năng lượng.

3. Xung đột nội tâm nổi lên từ đấu tranh giữa cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi hoặc đặc biệt hơn giữa các xung năng và các lực dồn nén.

4. Không thích nghi cá nhân liên quan tới một số năng khiếu kiến thức, tìm tòi, hoặc kinh nghiệm mà chủ thể có nhu cầu nhưng thiếu. Thí dụ một trẻ muốn gia nhập một nhóm, song lại quá rụt rè.

5. Cuối cùng lo hãi là một cảm giác khó chịu xảy ra khi một trẻ dự đoán một đau khổ về thể xác hay tâm lý. Lo hãi mất đi một đối tượng yêu đương đáng giá, là một thí dụ phổ biến.

Tất cả các yếu tố đó gây nên một sự căng thẳng khó chịu mà trẻ cố gắng sửa cho phù hợp với nguyên tắc khoái cảm và nguyên tắc thực tế. Do đó, những rối loạn đó của hệ thống là một cơ chế của phát triển nhân cách. Tuy nhiên, chúng chỉ khởi xướng sự thay đổi. Có nhiều cơ chế khác, bây giờ thực hiện sự đổi thay. Cái Tôi có trách nhiệm ban đầu dẫn dắt quá trình thay đổi. Những hệ tri giác và nhận thức của nó thu thập thông tin thích đáng về tình huống đương xảy ra, nhắc lại thông tin có ích từ kinh nghiệm quá khứ, và sử dụng bất cứ cơ chế phòng vệ nào phù hợp nhất. Cái Tôi phát triển những phương pháp giữ những suy nghĩ tình dục gây đau khổ khỏi sự ý thức được và làm nguôi ngoai cái Ấy và cái Siêu tôi. Vì thế, cái TÔI làm trung gian hòa giải biến đổi từ thời điểm này sang thời điểm khác. Sự tích tụ của những biến đổi nhỏ đó cộng lại thành một biến đổi dài hạn. Qua dòng thời gian, cái Tôi thu thập sức lực nhân cách được kết tinh và được phân hóa thành những thái độ phức tạp, những mối quan tâm và những hành vi.

Nhiều "sản phẩm" của phát triển cũng được sử dụng như cơ chế của phát triển. Điển hình nhất là gắn bó và đồng nhất, cả hai đều dẫn tới những thành tựu quan trọng như phân giới tính và phát triển đạo đức trong đồng nhất hoá.

Created by AM Word₂CHM

QUAN ĐIỂM VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN BẢN CHẤT CON NGƯỜI



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Sự miêu tả bản chất mâu thuẫn xung đột của con người, đối lập một cách sâu sắc với con người lý trí bình tĩnh tìm tòi sự thực khoa học trong một thế giới có thể hiểu được của Piaget. Freud quan tâm đến những cảm xúc, đặc biệt tới vai trò của chúng trong thúc đẩy sự phát triển nhân cách và tư duy trong khi trẻ đương đầu với những cảm xúc đó. Về bản chất, con người có những đam mê mãnh liệt tô màu cho những tri giác của mình trong suốt cuộc đời.

Quan điểm của Freud có vẻ phù hợp với trường phái thực thể hơn là phái máy móc. Tuy nhiên, việc phân loại kém rõ ràng hơn của Piaget. Đối với Freud con người tâm lý là một tổng thể được tổ chức lỏng lẻo, năng động và tự điều chỉnh. Tiếp cận toàn diện của Freud rõ nhất

trong tuyên bố của ông là một hành vi nào đó là do nhiều khía cạnh của nhân cách. Cái Ấy, cái Tôi, cái Siêu tôi được tổ chức thành một tổng thể có cấu trúc, tất cả tạo thành một hành vi đặc biệt. Một hành động không "thuần túy" cái Ấy, cái Tôi hoặc cái Siêu tôi.

Tuy con người thụ động, cái xung năng ép nó hành động, nó tích cực trong những cố gắng đương đầu với các xung năng đó và duy trì một tình trạng cân bằng. Cái Tôi trong vai trò chấp hành là nhân tố tích cực nhất của nhân cách. Nó tổ chức thông tin nhập vào từ bản thân (thí dụ lo hãi về sự kiện sắp xảy ra). Và từ môi trường xã hội và chỉ huy hành vi được chọn.

Tuy cả hai lý thuyết của Piaget và của Freud đều có thể được xem như những lý thuyết thực thể cần lưu ý tới hai sự khác biệt quan trọng. Thứ nhất, rõ ràng là tổng thể tâm lý của Freud không phải là một tổng thể đan kết chặt chẽ, thống hợp, và cân bằng như của Piaget. Freud đề ra một tổ chức lỏng lẻo hơn. Suy nghĩ của ông còn theo một chiều hướng của thuyết hình thái (Gestalt, với tuyên bố là tổng thể hơn tổng của các phần cộng lại. Hai là đứa trẻ của Piaget hành động vì nó vốn hoạt động tích cực và tự điều chỉnh còn đứa trẻ của Freud hành động do các xung năng thúc đẩy nó hành động.

Phát triển về chất mặt kia là về lượng.

Cũng như trong lý thuyết của Piaget, những biến đổi theo giai đoạn được Freud đề xuất ngụ ý là sự phát triển bao hàm sự biến đổi về chất. Có một biến đổi trong đó khía cạnh xung năng tình dục nổi trội: mồm miệng, hậu môn, dương vật và sinh dục. Cũng có biến đổi về chất trong tổ chức tâm lý khi những thành tựu mới như cơ chế phòng vệ và Siêu tôi xuất hiện.

Tuy Freud nhấn mạnh tới biến đổi về chất, ông không coi nhẹ biến đổi về lượng. Trẻ đương phát triển phô bày sự tăng dần về sức mạnh của cái Tôi, cái Siêu tôi và các cơ chế phòng vệ khác nhau.

Tự nhiên mặt kia là môi trường.

Đôi khi người ta cho rằng Freud có một lý thuyết phát triển dựa trên cơ sở sinh học. Tuy ông nhấn mạnh tới sự thành thực và các xung năng dựa trên nền tảng sinh học, trên thực tế ông là một nhà tương tác về quan hệ. Tuy các xung năng xuất phát từ bản chất sinh học của con người những biểu lộ của chúng luôn bị thay đổi bởi môi trường xã hội. Người và những vật có giá và những hành vi được bố mẹ hoặc những người có uy quyền cho phép điều khiển sự thỏa mãn các xung năng. Những đòi hỏi của nền văn minh cũng thực như những đòi hỏi của cơ thể.

Trong phạm trù môi trường, không phải tất cả mọi kinh nghiệm đều có ảnh hưởng như nhau. Kinh nghiệm của 5 năm đầu của cuộc đời đặc biệt quan trọng. Những kinh nghiệm đó muốn có ảnh hưởng phải không bị chấn thương. Trên thực tế nhiều sự cố dữ dội thời thơ ấu

chỉ gây một hệ quả thoáng qua Như Freud nói "Những người cai trị hà khắc có một triều đình ngắn ngủi". Những mô hình hồi qui kéo dài từ ngày nọ sang ngày kia của sự thỏa mãn xung năng theo cách được xã hội và tâm lý chấp nhận có nhiều ảnh hưởng nhất đối với đời sống sau này.

Những biến động trong môi trường xã hội hoặc thể trạng có thể gây sự khác biệt nhân cách. Tuy cái trước có thể dễ tưởng tượng, cái sau có thể ít rõ ràng hơn. Freud gợi ý là có những khác biệt bẩm sinh từ người này sang người kia trong cường lực của ứng xử của xung năng tính dục (mồm miệng hậu môn, dương vật) và trong thời gian xuất hiện của từng giai đoạn tâm lý tình dục.

Phát triển cái gì.

Cốt lõi của phát triển là sự xuất hiện các cấu trúc - cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi - chúng đưa vào các kênh dồn nén và biến chuyển dục năng. Những cấu trúc và các quá trình năng động của chúng vừa tình cảm (xúc cảm) vừa nhận thức. Xu hướng phê phán Freud đã coi nhẹ nhận thức có phần bất công. Tư duy và vô thức, tiền ý thức hoặc ý thức, và quá trình dù nguyên phát hay thứ phát về bản chất - luôn kèm theo cảm giác.

Created by AM Word₂CHM

TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Freud là một nhà trị liệu thực hành quan tâm đến những vấn đề thực của những con người thực ông thâm nhập vào một lĩnh vực cung cấp cho ông ít công cụ để giải quyết những vấn đề đó. Do đó, ông phát triển những ý kiến về nhân cách giúp ông phát triển những công cụ trị liệu. Quan niệm thực dụng đó để cho ông còn ít thời gian dành cho việc xây dựng lý thuyết chính qui. Tuy nhiên, có thể rút ra những đặc điểm lý thuyết khác nhau của luận thuyết.

Có những cố gắng để hệ thống hóa luận thuyết Freud đặc biệt những cố gắng có hiệu quả

của Rapaport (1960). Tuy vậy, không có báo cáo có tổ chức chính thức về lý thuyết của ông. Chắc hẳn không phải là một lý thuyết suy diễn. Cũng thế, những phát biểu của Freud chỉ mang những dấu vết của một thuyết qui nạp hay chức năng. Như Piaget có dữ liệu thu thập dựa trên những quan sát - một đặc điểm của tiếp cận qui nạp. Tuy thế, Freud nhanh chóng nhảy xa vượt qua những sự kiện đó. Bề ngoài có những khía cạnh chức năng, khi ông tìm tòi những vấn đề đặc thù như hystêri hoặc sự gắn bó của trẻ bé tí với đối tượng. Trong những trường hợp đó có tác động qua lại giữa các dữ liệu thu thập và sự phát triển lý thuyết. Dù có những vết tích đó của lý thuyết qui nạp và chức năng, thuyết của Freud nổi nhất do việc sử dụng các mô hình mà bây giờ chúng ta quay trở lại.

Mô hình.

Rapaport (1960) mô tả 4 mô hình trong luận thuyết của Freud: cung phản xạ, năng lượng, mô hình Darwin (di truyền) và mô hình Jackson (trật tự thống hợp thần kinh).

1. Mô hình cung phản xạ xuất phát từ thần kinh học, lĩnh vực độc đáo của Freud. Một phản xạ liên quan tới một mối liên hệ giữa một kiểu kích thích đặc biệt với một trả lời đặc biệt. Thí dụ khi châm kim vào bàn chân trẻ, đầu gối co lại. Mô hình, khi đó liên quan tới xu hướng trả lời của cơ thể khi bị kích thích. Mô hình đơn giản "vào-và-ra" hoặc S-R (stimulus = kích thích, response = trả lời) giúp ích cho việc mô tả quan hệ giữa những kiểu kích thích khác nhau và những kiểu trả lời khác nhau. Kích thích có thể xuất phát từ thế giới bên ngoài hoặc từ thế giới nội tâm, đặc biệt là vô thức. Những kích thích của các xung năng vô thức thường dẫn tới hành vi nhưng có thể dừng lại ở tiềm thức hoặc ý thức.

2. Mô hình năng lượng được vạch ra trong tiếp cận động thái và cơ chế phát triển của Freud. Trong cố gắng thử giảm sự căng thẳng do xung năng, con người bị thúc ép làm một cái gì đó. Nếu sự căng thẳng với cơn đói dâng lên, em bé có thể hành động (bú một bình sữa), có ảo tưởng (tưởng tượng ra một cái chai, và sữa) hoặc giải tỏa cảm xúc (kêu khóc). Trong khi áp lực bên trong được xây dựng sự giảm bớt năng lượng trở nên càng cấp thiết. Mô hình đó, dĩ nhiên xuất phát từ vật lý học và kéo theo nhiều qui luật vật lý liên quan tới phân phối, biến đổi và giải tỏa năng lượng. Mục tiêu của hệ thống năng lượng đó là gìn giữ một tình trạng cân bằng trong đó năng lượng xây dựng được sửa lại bởi năng lượng giải tỏa.

3. Mô hình Darwin hay di truyền. Giới thiệu quan điểm sinh học, tiến hoá. Trong giải thích mô hình của Freud phát triển diễn biến phù hợp với bản năng mà chúng ta chia sẻ cùng thú vật. Các bản năng đó được biểu lộ trong các giai đoạn tâm lý tình dục. Tiến hóa qua nhiều thế hệ và biến đổi của sự phát triển trong thời gian một đời người là do những cố gắng của cơ thể để thích nghi với môi trường. Các mô hình thích nghi được phát triển sớm trong đời sống

ảnh hưởng đến nhân cách và hành vi về sau. Thích nghi tâm lý có thể song song với thích nghi cơ thể. Thí dụ trốn chạy một ý nghĩ nguy hiểm hoặc một xung năng nguy hiểm có thể giống như chạy trốn một dã thú nguy hiểm.

4. Freud mượn mô hình của Jackson hoặc mô hình trật tự thống hợp thần kinh từ nghiên cứu hệ thần kinh. Theo mô hình đó, hệ thần kinh được tổ chức theo trật tự thứ bậc. Bậc cao hơn kiểm soát (tạo điều kiện hoặc ức chế) cấp thấp hơn. Nếu cấp cao hơn không có khả năng hoạt động vì bị tổn thất hay do nhưng vấn đề khác, các cấp thấp hơn không bị ngăn cản. Freud đặt ra một tổ chức tương tự trong hệ tâm lý. Các cấp tâm lý cao hơn (chẳng hạn như cái Tôi) kiểm soát các cấp tâm lý thấp hơn (cái Ấy) trừ phi cấp cao hơn không có khả năng hoạt động, chẳng hạn do cái Tôi bị lo hãi bao trùm.

Created by AM Word₂CHM

ĐÁNH GIÁ LÝ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 2. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA FREUD

Tuy tâm lý lâm sàng còn chịu ảnh hưởng của thuyết phân tâm song những năm gần đây, một thái độ chống Freud đã tràn vào tâm lý thực nghiệm vào những năm 1980, lý thuyết của Freud không còn phổ cập nữa, nhìn vào các tạp chí nghiên cứu về tâm lý phát triển rõ ràng là những test của lý thuyết đó hầu như không có và hiếm thấy những qui chiếu đối với công trình phân tâm.

Có nhiều nguyên nhân một số sẽ được đề cập dưới đây.

Tuy không chấp nhận một số khía cạnh của luận thuyết Freud là có lý song sự khước từ của những nhà nghiên cứu thực nghiệm đã tước bỏ mất một lĩnh vực đáng giá về quan điểm phát triển, cũng có những mặt mạnh của nó.

Những mặt mạnh.

Có ba mặt mạnh ngày nay dường như là trọng tâm của tâm lý học phát triển: sự phát hiện

ra vô thức như một lực của phát triển, sự đóng góp vào nghiên cứu về phát triển, sự liên quan đặc biệt tới nghiên cứu đương đại về phát triển nhận thức.

Phát hiện ra vô thức như một lực của phát triển.

Mục này tập trung vào một trong những kết luận quan trọng của Freud: sự phát triển được chỉ huy bởi những xung lực vô thức. Biểu lộ của các lực vô thức đó là sự khuyến khích sự phát triển của cái Tôi và Siêu tôi dẫn tới thao tác hầu hết một cách vô thức. Phát hiện của Freud về bản chất con người bị lái đi bằng các xung năng đã gây ngạc nhiên lớn cho tư duy của thế kỷ XX. Những khái niệm như tình dục ở trẻ em, nhân cách hậu môn và ham muốn xối xả của vô thức không phù hợp với xã hội Victoria, một xã hội "bọc lấy chân đàn dương cầm để khỏi trần trụi". Lý thuyết hãn hữu được chấp nhận một phần nào là có thể phát hiện nhiều về những biến đổi xã hội hơn là bất cứ gì về bản thân lý thuyết. Quan niệm của Freud về tiềm năng của con người trong hành vi hủy hoại không thể dễ dàng bị gạt ra sau hai cuộc thế chiến và những tội ác chính trị của thời kỳ đó. Thời kỳ của luận thuyết đã tới.

Đối với cách đánh giá thế nào giá trị khoa học của lý thuyết, đó hẳn là lý thuyết tâm lý học gây ảnh hưởng rộng rãi nhất trong lịch sử. Ấn tượng đối với xã hội có thể ngang bằng của Mác và Darwin - ảnh hưởng của nó đọng tới hầu hết tất cả mọi lĩnh vực tư duy của thế kỷ 20. Freud mô tả động cơ vô thức trong các lĩnh vực nhân chủng học. (Totem và Tabou 1913) nghệ thuật (Các Nàng thơ của Michel Ange 1914) đạo giáo (Tương lai của một ảo tưởng 1927) văn học (Dostoevsky và giết cha 1928) xã hội học (Văn minh và những điều không hài lòng 1930) và lịch sử (Tại sao chiến tranh 1933). Cùng với các nhà chuyên môn thuộc nhiều lĩnh vực, quảng đại quần chúng đã làm quen với đa số những ý kiến của ông. Những lỗ lòi gây nhiều băn khoăn hơn trước kia và người ta bắt đầu xem các giấc mộng một cách nghiêm túc. Nhờ Freud: cai sữa và huấn luyện giữ vệ sinh không còn quá đột ngột và nghiêm ngặt.

Với tâm lý và tâm thần học ảnh hưởng của công trình của Freud về những khía cạnh cảm xúc của nhân cách cũng đạt được bước tiến khá xa. Ông đã để lại dấu tích ở khắp mọi lĩnh vực từ tâm lý xã hội học đến trị liệu cho người lớn và trẻ em. Hệ quả không tức khắc do nhiều bác bỏ những ý kiến của ông. Tuy nhiên những ý kiến của Freud đã lan khắp châu Âu và cuối cùng tới Bắc Mỹ. Những quan điểm khác nhau trong các nhà phân tâm ngày nay có thể truy nguyên từ nhiều môn đệ sau này của Freud đã phát triển lý thuyết của ông xa hơn và trong một số trường hợp đã tách khỏi Freud. Những nhà hậu Freud nổi tiếng nhất là Carl Jung, Oho Rank và Alfred Adler. Harry Stack Sullivan, Erik Eridson, Melanie Klein, Anna Freud. Heinz Hartmann và David Rapaport. Freud và các môn đệ là những nhà văn phong phú; có tới hơn 100.000 cuốn sách, bài báo chuyên đề liên quan tới phân tâm học.

Ảnh hưởng của Freud chậm đến với giới hàn lâm, tâm lý gia có định hướng nghiên cứu về những chủ đề trọng tâm các tâm lý học hàn lâm thời đó, như tri giác, trí nhớ, học tập v.v...

Do luận thuyết của Freud xuyên suốt là phát triển không lấy gì làm lạ là nó ảnh hưởng sâu sắc tới tâm lý học phát triển. Phản ứng đầu tiên của các nhà tâm lý học phát triển là khác nhau. Phải đợi cho tới 1930 mới có sự quan tâm lớn, một phần do sự phát triển của các cơ sở lâm sàng tư vấn về trẻ em từ 1920 đến 1930. Những lực cảm xúc là phần quan trọng của sự phát triển điều đó đã trở nên rõ ràng. Công trình nổi bật về phát triển theo phân tâm học vào những năm 1940 và 1950 bao gồm các giai đoạn phát triển tâm lý xã hội của Erikson, những quan sát trẻ em trực tiếp của Anna Freud, Ernest Kris, Sybill Escalona, René Spitz, công trình xuyên văn hoá về tâm lý trẻ em của John Whiting và Irvin, nghiên cứu về gắn bó xã hội sớm của Bowlby... lý thuyết phân tâm cũng đụng đến những tiếp cận lý thuyết khác. Các lý thuyết gia về học tập xã hội dẫn nội dung phân tâm đi vào lý thuyết học tập.

Ngày nay, luận thuyết của Freud vẫn là một sinh lực trong tâm lý lâm sàng trẻ em, tâm thần học trẻ em, và tâm lý tư vấn.

Những đóng góp lâu dài cho nghiên cứu phát triển.

Một số khái niệm lý thuyết đại cương và nội dung kinh nghiệm của luận thuyết Freud tiếp tục ảnh hưởng đến tâm lý học phát triển, đặc biệt là những khái niệm về các giai đoạn phát triển, về cấu trúc tâm lý, về động cơ vô thức và tầm quan trọng của kinh nghiệm sớm. Hơn nữa, lý thuyết kích thích sự tìm tòi trong lĩnh vực phát triển đạo đức, xếp loại tình dục đồng nhất, quan hệ bố-mẹ-con, gắn bó phụ thuộc và hung tính. Cho tới nay đó vẫn là những lĩnh vực nghiên cứu tích cực. Tuy một số tuyên bố của Freud có thể bất cập, ông đã nói cho chúng ta điều gì là quan trọng trong phát triển.

Quan hệ với nghiên cứu đương đại về phát triển nhận thức.

Biến đổi chính trong tâm lý học phát triển từ cuối 1960 tới nay là sự quan tâm đối với phát triển nhận thức. Xu hướng đó phần nào chịu trách nhiệm về mối quan tâm mờ nhạt đi đôi với luận thuyết của Freud những năm gần đây.

Vào 15 năm về sau này, các nhà tâm lý phát triển nhận thức tập trung vào việc giải quyết vấn đề lý trí làm thế nào tư duy trở nên có tổ chức hơn, có hiệu quả, trừu tượng và khách quan. Kiểu tư duy đó là đặc điểm của nhà khoa học. Quan điểm đó xuất hiện rõ trong việc Piaget đề cao các thao tác lôgic và các khái niệm về thế giới thực thể. Tiếp cận xử lý thông tin, được mô tả ở dưới, cũng tán thành quan điểm đó, cả hai tiếp cận của Piaget và của thuyết xử lý thông tin đều vẽ hình ảnh một đứa trẻ đương phát triển như một thực thể không ngừng tìm kiếm sự

thực một cách hợp lý có hiệu quả gia tăng. Tuy quan điểm đó nêu một phần đặc điểm của phát triển nhận thức, nó không nói lên toàn bộ. Lý thuyết phân tâm tập trung vào những quá trình tư duy "phi lý", có thể làm phong phú thêm những quan niệm thông thường của chúng ta về trẻ em. Công trình của Freud gợi lên rằng nhiều suy nghĩ của chúng ta có những động cơ mà bản thân trẻ không hề biết. Trẻ có thể luận ra nó căm thù em nó vì bố mẹ quan tâm nhiều tới em: song, do nỗi đau khổ tâm lý và cảm giác tội lỗi vì biết điều đó, nó có thể thay vì cho điều đó, chỉ biết có yêu em thôi.

Những quá trình tư duy phi lý đó cũng quan trọng như những tư duy hợp lý trong công tác nghiên cứu; trên thực tế những tư duy trên thường xảy ra hơn là những tư duy dưới. Do đó, luận thuyết của Freud đặt ra hai thách thức cho các nhà nghiên cứu phát triển. Một thách thức là nghiên cứu xem những cảm xúc ảnh hưởng thế nào đến tư duy của trẻ. Trẻ có lý giải khác không; thách thức thứ hai là xem xét xem những quá trình tâm trí làm nền cho các quá trình sơ cấp và thứ cấp của tư duy và những cơ chế phòng vệ (như phóng chiếu, dồn nén và thăng hoa v.v...) có khác với các quá trình tâm trí được Piaget mô tả và với quá trình thông tin của các nhà tâm lý này.

Đã nảy ra sự gợi ý là các "quá trình" tư duy được các nhà phân tâm mô tả có thể trở thành đối tượng nghiên cứu mang lại kết quả. Chúng có thể bổ sung và có lẽ thay đổi quan điểm của chúng ta về tư duy lôgic. Một gợi ý nữa là "nội dung" của tư duy trẻ em có thể mở rộng ra hơn là các tìm tòi gần đây cho thấy Freud chỉ ra là trẻ không chỉ nghĩ đến số lượng, quan hệ không gian, công bằng, đối tượng và nguyên nhân. Chúng cũng cố gắng tìm hiểu, thích nghi về mặt tâm trí, với bạo lực trên T.V, trong gia đình, với đói khát, với quan hệ thân thể và cảm xúc của bố mẹ với chính những cảm giác tình dục hung bạo của bản thân với xu hướng của người lớn nói một đằng làm một nẻo, với sự bỏ rơi của bố mẹ, với sự thất bại trong quan hệ xã hội v.v... Một nội dung khác về tâm lý ít được trao lưu nghiên cứu nhận thức quan tâm bao gồm các giấc mộng và huyền tưởng. Thêm tất cả nội dung đó và thành tựu của tâm lý học phát triển nhận thức sẽ cung cấp một cách nhìn cân bằng hơn về tư duy của trẻ.

Sự gợi ý cho một hướng mới trong nghiên cứu phát triển tư duy đặc biệt hứa hẹn vì phù hợp với hai mối quan tâm mới: nhận thức xã hội và siêu nhận thức. "Nhận thức xã hội", suy nghĩ về con người và hành vi của nó rõ ràng phải tính đến nội dung giả thiết hoặc gây rối nhiễu của tư duy như đã được mô tả. Nghiên cứu nhận thức xã hội hầu như không mấy quan tâm tới lĩnh vực đó. "Siêu nhận thức" liên quan tới hiểu biết bản chất của tư duy, trí nhớ, ngôn ngữ, chú ý và nhận biết. Nghiên cứu siêu nhận thức cung cấp nền tảng cho nghiên cứu sự phát triển hiểu biết về phòng vệ tâm lý được người khác cũng như bản thân sử dụng, về bản chất của các giấc mộng sự phân biệt giữa huyền tưởng và thực tế v.v...

Những mặt yếu.

Đó là: phương pháp không phù hợp để nhận dạng các quá trình phát triển, thực nghiệm mơ hồ về một số tuyên bố trọng tâm liên quan đến phát triển, và quá nhấn mạnh đến tình dục trẻ em.

Phương pháp không phù hợp để nhận dạng các quá trình phát triển.

Cộng đồng khoa học đòi hỏi là những lý thuyết dựa trên những quan sát theo kinh nghiệm phải có thể được các nhà khoa học khác ngoài những nhà lý thuyết tái tạo lại trên thực nghiệm. Phương pháp của Freud làm cho thu thập các dữ liệu loại đó không thể có. Những phương pháp ban đầu - liên tưởng tự do - phân tích giấc mộng và chuyển dịch, đặt ra 3 khó khăn chính.

1. Theo Freud, những phương pháp đó yêu cầu là thực nghiệm viên phải được đào tạo về phân tâm. Do đào tạo như thế là một quá trình lâu dài và tốn kém, ít người có đủ tư cách để thử nghiệm lý thuyết đó. Hơn nữa, những ai đã được đào tạo phân tâm đều có xu hướng trở thành những "tín đồ" để rồi có thể mong đợi họ cung cấp cho những dữ liệu khách quan.

2. Phương pháp của Freud tự dẫn đến sai lầm thực nghiệm. Freud ghi chép về các buổi phân tâm sau khi chúng diễn ra, thường là nhiều giờ sau. Thật mỉa mai là một ai đó chứng minh những lệch lạc của trí nhớ nơi bệnh nhân của mình lại phải lãng quên khả năng đó ở chính bản thân mình. Thật nguy hiểm khi chỉ chọn để nhớ những gì phù hợp với lý thuyết của mình. Một nguồn nhầm lẫn nữa của thực nghiệm viên là khả năng dòng suy nghĩ của bệnh nhân bị ảnh hưởng do tính chất của các câu hỏi của nhà trị liệu hoặc thậm chí do định kỳ của những âm ừ và im lặng của ông ta.

3. Những thu thập của người lớn về thời thơ ấu và các giấc mộng mới không chắc đã hoàn toàn phù hợp, xem xét nội tâm không có uy tín lắm trong tâm lý học. Không dễ dàng gì báo cáo được khách quan, thậm chí về một trạng thái tâm trí thông thường hoặc về trạng thái trong mộng, những tình trạng tâm trí có khoảng cách 50 năm về trước lại càng khó khăn hơn. Thời thơ ấu và những kinh nghiệm về giấc mộng đã được sàng lọc qua trí nhớ của người bệnh, đã lựa chọn và qua hệ ngôn ngữ. Bản thân Freud cũng biết là những báo cáo bằng lời đó không đáng tin cậy, song có cảm giác là kể cả các huyền tưởng và những méo mó đều có tác dụng phát hiện trải nghiệm của bệnh nhân về những sự kiện xảy ra thuở trước, dù phù hợp hay méo mó, là điều có liên quan tới người trị liệu. Còn nữa, việc nhà trị liệu thông thường không có phương tiện để phân biệt khi nào các báo cáo là thật và khi nào không, giới hạn sự khẳng định của ông đối với tri giác về sự thực nơi bệnh nhân.

Trắc nghiệm không chắc chắn về những tuyên bố trọng tâm liên quan đến phát triển.

Có lẽ phê bình phổ biến nhất đối với thuyết của Freud là nó không thể trắc nghiệm được hoặc khó mà trắc nghiệm được. Một phần do những bất cập trong phương pháp đã được vạch ra ở trên. Một thành viên - quan sát viên có khả năng bị lái trệch hướng mà chỉ báo cáo một phần những trả lời của bệnh nhân là một nguồn tư liệu khách quan đáng nghi ngờ để trắc nghiệm một lý thuyết. Thêm vào đó, không có gì chắc chắn là những thời điểm mấu chốt của sự phát triển thời thơ ấu có thể được làm sáng tỏ bằng những cứ liệu do người lớn cung cấp. Xa hơn nữa, vấn đề định nghĩa đặt ra một thách thức đối với nhà tâm lý thực nghiệm. Có những từ mơ hồ, không rõ ràng, được định nghĩa một cách nghèo nàn. Bởi lẽ Freud dựa nặng vào các điểm tương tự để truyền đạt ý nghĩa của các từ, ý nghĩa đối với trực giác, trả lời của Freud cho lời phê phán đó là các từ thường thiếu rõ ràng vào những năm đầu của bất cứ khoa học nào. Thí dụ, khi vật lý còn là một khoa học non trẻ thì những khái niệm về lực và khối lượng là khó nắm bắt.

Một khía cạnh của vấn đề định nghĩa là do những khái niệm của Freud có quan hệ mập mờ với hành vi có thể quan sát được, một phần do có khoảng cách lớn giữa 2 khái niệm đó. Nhà trị liệu lấy các báo cáo bằng lời và ở một phạm vi nhỏ hơn hành vi không lời (thí dụ, biểu lộ nét mặt, tiếng khóc, và sự cố thực thể) và giải thích chúng với những từ thuộc những khái niệm lý thuyết xa xôi, như là cơ chế phòng vệ, xung năng và động cơ vô thức. Một đặc điểm tâm lý có thể liên quan tới những hành vi khác nhau hoặc ngược lại. Thí dụ, một "nhân cách hậu môn" có thể được, biểu lộ dưới dạng một người quá ngăn nắp hoặc rất bừa bãi. Một vấn đề của bệnh nhân có thể chẩn đoán như một mặc cảm ơ đip nếu nó luôn nói về mẹ nó hoặc không bao giờ nói tới (do dồn nén). Một hành vi có thể do nhiều nguyên nhân: không ăn được có thể do bị hystêri (có lẽ do sợ bị coi là có mang) hoặc do hoang tưởng (có lẽ do sợ bị đầu độc). Không rõ là làm thế nào để "trắc nghiệm" những khái niệm đó. Lý thuyết phải được tuyên bố có hệ thống hơn trước khi có thể thực nghiệm được rõ ràng.

Có nhiều cố gắng để thử nghiệm luận thuyết của Freud hoặc trên lâm sàng, thường là bằng thôi miên hoặc bằng các test phóng chiếu trong đó chủ thể phải lý giải các vết mực hoặc hình vẽ hoặc trên thực nghiệm. Tuy nhiên, phương pháp sau bị phê phán vì test không phù hợp với lý thuyết. Thí dụ để một bé trai đương đầu với một người đàn ông hung bạo, để tấn công rồi sau đó quan sát xem nó bắt chước được bao nhiêu về hành vi của người đó không phải là một test tốt về khái niệm là mặc cảm ơ đip dẫn tới sự đồng nhất với kẻ tấn công. Những trải nghiệm cảm xúc mạnh mẽ lâu dài của cuộc sống thực tế không thể diễn đạt được dễ dàng qua các đợt thực nghiệm ngắn ngủi và đơn giản. Tóm lại, các nhà tâm lý lâm vào một chuyện thật

rắc rối. Họ không thể tiến hành các test một cách thích hợp đối với những khái niệm lý thuyết cơ bản nhất ngoài các buổi phân tâm, song buổi phân tâm bản thân nó cũng không thích ứng với các thủ tục thực nghiệm.

Nếu toàn bộ lý thuyết không thể thực nghiệm một cách khoa học được, có lẽ có thể thực nghiệm có giới hạn trong một số giả thuyết có khả năng thực nghiệm được. Thí dụ thôi miên đã được sử dụng để thử nghiệm những giả thuyết về vô thức. Thí dụ: người ta kể cho một số sinh viên đã được thôi miên một câu chuyện nhằm khơi dậy cảm giác ợp ỉ vô thức. Sau khi tỉnh, họ kể không nhớ gì về câu chuyện được nghe song có những cảm giác tình dục mạnh khi được nghe phát ra một số từ khi họ đã tỉnh. Như dự đoán, những từ mấu chốt chứ không phải là những từ vô thưởng vô phạt đã gây toát mồ hôi, run rẩy và cảm giác tội lỗi. Vậy, có thể thử nghiệm đối với các giả thuyết liên quan đến vô thức. Cuối cùng, đã có những cố gắng để đề ra những mô hình trên máy tính dựa trên những kiến tạo xử lý thông tin về các khái niệm của Freud liên quan tới sự biểu lộ các ký ức buồn phiền.

Phải nhận rằng khái niệm tiếp cận khoa học của Freud khác với của cộng đồng khoa học, ông tìm để giải thích một cái riêng, bằng chứng cứ đem qui tụ lại. Nêu các báo cáo về những giấc mộng ký ức về thời thơ ấu, triệu chứng thực thể lơ lửng và các tai nạn gợi ý là bệnh nhân đã không giải quyết được sự ghen tuông giữa anh em thời thơ ấu, khi đó Freud tin rằng ông đã chứng minh cho ca lâm sàng của ông. Ông thống hợp những sự kiện thuộc nhiều nguồn để hình thành một bức tranh cô đọng. Ông cảm thấy là những giải thích càng được củng cố nếu nhiều bệnh nhân minh họa những quan hệ như thế giữa các biến tố. Thí dụ, những bệnh nhân bị liệt một chân (hystêri) thường báo cáo cỡ những xung đột tình dục không được giải quyết thời thơ ấu. Tuy nhiên chúng ta không được nói cho biết có bao nhiêu bệnh nhân phơi bày hai hành vi đó. Hơn nữa, chúng ta không thể biết là việc cùng xuất hiện các biến tố có đủ có ý nghĩa không hay chỉ là ngẫu nhiên. Tuy nhiên, sự thiếu chặt chẽ không phải là mối quan tâm lớn của Freud. Mục đích của ông, hơn tất cả là cung cấp một cái nhìn thấu đáo trên lâm sàng giúp ông đề ra một lý thuyết có thể cải tiến công tác trị liệu.

Nhấn mạnh tới tình dục của tuổi trẻ em.

Không lấy gì làm lạ là những tuyên bố về tình dục trẻ em lôi cuốn sự chú ý của các nhà tâm lý lẫn công chúng. Trả lời của Freud đối với những ai ít thấy hiển nhiên là tình dục tràn ngập thời thơ ấu, là những lời phê phán dồn nén những ký ức tình dục mãnh liệt của bản thân ở thời thơ ấu.

Khối lượng đồ sộ các nghiên cứu về phát triển trong vòng 20 năm gần đây về các trẻ bé tí và trẻ lớn hơn như những sinh vật xã hội, tò mò, có động cơ tìm sự kích thích hơn là những

thực thể bị điều khiển bởi các xung năng, lo hãi tìm kiếm sự giảm bớt căng thẳng; nghiên cứu gần đây về sự chú ý và tư duy ở trẻ bé tí đã chứng minh là thậm chí một trẻ bé cũng nhiều hơn là cái Ấy. Tất nhiên, quan điểm của Freud và của các nhà tâm lý nhận thức không phù hợp nhau. Decaries (1960) nghiên cứu song song sự phát triển quan hệ đối tượng ở Freud và sự bất biến của đối tượng ở Piaget. Những bước tiến của những nhà hậu Freud trong tâm lý của cái Tôi (Hartmann, 1958) và thống hợp luận thuyết Freud với luận thuyết của Piaget là những cố gắng đáng kể để bắc cầu cho 2 lĩnh vực.

Các nhà tâm lý phát triển hẳn không muốn phủ định là đa số trẻ em tò mò về giới tính cũng như chúng tò mò với nhiều thứ trong thế giới của chúng, vấn đề là nhấn mạnh bao nhiêu cho vị trí của tình dục. Lý thuyết của Freud chứng minh sự bó buộc lẫn nhau giữa phương pháp dữ liệu và lý thuyết. Tư liệu của ông về các huyền tưởng tình dục ở người lớn thuộc tầng lớp trên và trung lưu trong lĩnh vực dồn nén tình dục thời Victoria có thể ít phổ cập đối với sự phát triển của trẻ em thời nay.

Nhấn mạnh tình dục trong phát triển coi nhẹ những ảnh hưởng của xã hội. Tuy ông tin là các yếu tố xã hội là quan trọng, song không làm nổi bật vai trò của xã hội trong mọi chi tiết. Erikson và những nhà tâm lý phát triển hậu Freud có sửa lại phần nào cách nhìn tổng quát đó.

Tuy có thể không tập trung vào nội dung tình dục vẫn có thể không bác bỏ toàn bộ luận thuyết. Các cấu trúc (cái Ấy, cái Tôi, cái Siêu tôi) các quá trình (dồn nén, động cơ, vô thức) và khái niệm giai đoạn vẫn có thể giữ được giá trị của chúng dù nếu được xếp với nội dung khác.

Bình luận.

Di sản của Freud để lại cho tâm lý học phát triển là gì. Ông bắt đầu hỏi tại sao các bệnh nhân của ông đau khổ và kết thúc cho chúng ta một cái nhìn mới về sự phát triển của con người. Luận thuyết của ông là một nguồn phong phú về những giả thuyết cho nghiên cứu về phát triển và có mối quan hệ chưa khai thác đối với nghiên cứu ngày nay về phát triển nhận thức. Chiều rộng và độ phong phú của luận thuyết thật ấn tượng: nó bao gồm cái mà những nhà tâm lý khác không biết tới: giấc mộng, lơ lửng, huyền tưởng v.v... Cách thu thập dữ liệu của Freud không công thức và phát triển lý thuyết có thành vấn đề song phong thái đó là điển hình cho những nhà lý thuyết đi tiên phong trong nhiều ngành khoa học. Tuy Freud không là một nhà khoa học hoặc một lý thuyết gia chặt chẽ, ông đã là một nhà quan sát kiên nhẫn, tỉ mỉ, sâu sắc và là một nhà tư tưởng bền bỉ, có kỷ luật, dũng cảm và độc đáo.

Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Lý thuyết của Freud, dù có những mặt hạn chế đã gợi ý cho một nhóm đa dạng những lý thuyết gia sáng giá và sáng tạo, những nhà nghiên cứu và trị liệu. Họ mở rộng, sắp xếp lại tầm nhìn của Freud theo 2 cách chính có hệ quả đối với phát triển tâm lý.

Trước hết nhiều tác giả hậu Freud, đặc biệt Hartmann (1958) nhấn mạnh tới những chức năng của cái Tôi không có xung đột như tri giác, trí nhớ và tư duy logic trong khi cái Tôi của Freud phòng vệ và ức chế, thì cái Tôi của các nhà hậu Freud thống hợp và tổ chức nhân cách. Hartmann mô tả một cái Tôi có phần độc lập với cái Ấy và các xung năng của nó. Cái Tôi không bắt nguồn từ cái Ấy mà từ một ma trận chưa phân hóa từ đó sẽ phát triển cả cái Ấy lẫn cái Tôi. Việc nhấn mạnh vào các quá trình nhận thức của cái Tôi như một phương thức thích nghi với thực tế có thể thấy trong công trình của Rapaport (1960), Gill (1995) và Klein (1970). Hơn nữa White (1963) nhận dạng những thoả mãn của tâm lý như thăm dò và sở trường hoàn thành tốt các nhiệm vụ. Những thoả mãn đó độc lập với sự thoả mãn cái Ấy. Rõ ràng là lý thuyết phân tâm đã trở thành có liên quan hơn tới giải thích những hành vi bình thường cũng như bất thường.

Thứ hai, những nhà hậu Freud đã rời khỏi tiếp cận sinh học của Freud và xem xét đến ảnh hưởng to lớn của xã hội tới phát triển. Những xu hướng thiên về cái Tôi và những liên quan tới xã hội tiếp cận rộng rãi với tâm lý học phát triển qua công trình của Erikson.

PHÁC HỌA TIỂU SỬ.

XU HƯỚNG CHUNG CỦA LÝ THUYẾT

MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN

CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN

TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT

ĐÁNH GIÁ LÝ THUYẾT

PHÁC HỌA TIỂU SỬ.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Erikson sinh năm 1905 ở Frankfurt (Đức) và lớn lên ở Karlsruhe. Lòng say mê trở thành một nghệ sĩ lớn kéo Erikson xa nhà trường chính qui. Sau nhiều năm học nghệ thuật và vẽ chân dung trẻ em, Erikson được thuê dạy vẽ và những vấn đề khác cho các trẻ của một gia đình Mỹ đến Viên để được đào tạo về học thuyết Freud. Sự xâm nhập tình cờ vào nhóm môn đệ rất mạnh của Freud dẫn tới hệ quả ông được chấp nhận vào Viện phân tâm học của thành phố Viên. Phân tâm của chính bản thân ông, một phần của chương trình đào tạo thường qui, được tiến hành do Anna Freud. Erikson còn được học trực tiếp ở Freud, Heiz Hartmann, Erust Kris, Helene Deutsch và những nhà phân tâm tài năng khác.

Mối đe dọa của phát xít đã đưa Erikson tới đất Mỹ vào năm 1933. Ông đã trở thành nhà phân tâm trẻ em đầu tiên của Boston và đạt được một vị trí ở trường Đại học Y Harvard, về sau ông có nhiều vị trí ở nhiều viện có tiếng như Yale, Berkeley, và ở Trung tâm Menninger. Dưới thời Mac Carthy liên quan của Erikson với lời thề trung thành ủng hộ California là mối nguy hiểm đối với bản thân và tự do hoạt động hàn lâm của ông, đã thúc đẩy nhanh sự di chuyển của ông sang miền duyên hải phía Đông tới Trung tâm Austen Riggs ở Stockbridge (Massachusetts, Harvard) và nhiều trường Đại học miền Đông. Cuối cùng, ông quay trở về California ở Trung tâm cấp cao về khoa học hành vi ở Palo Alto và sau đó ở bệnh viện Mount Zion tại San Francisco làm một nhà lâm sàng và tư vấn phân tâm.

Những vị trí khác nhau đó, từ ghế nhà lâm sàng, đến bục giảng của giáo sư, đã nung nấu năng lượng của Erikson trải rộng những quan tâm của ông trên một lĩnh vực nổi bật. Ông nghiên cứu những khủng hoảng chiến tranh trong các lính Mỹ bị rối nhiễu trong chiến tranh thế giới thứ II, những tập quán nuôi trẻ trong người Sioux ở Nam Dakota, và ở người Yurok dọc bờ biển Thái Bình Dương, trò chơi của trẻ bình thường và không bình thường, những cuộc trò chuyện với các thanh thiếu niên bị rối nhiễu, đau khổ vì khủng hoảng bản sắc. Những quan sát

đó hun đúc các ý kiến được ông biểu lộ trong nhiều sách xuất bản với các sách nổi tiếng: Trẻ em và xã hội (Childhood and Society) 1950 và Bản sắc; Tuổi trẻ và khủng hoảng (1968). Ông luôn quan tâm đến những biến đổi nhanh chóng của xã hội Mỹ viết về những vấn đề khoảng cách giữa các thế hệ, sự căng thẳng về chủng tộc, trẻ em hư, vai trò của các biến đổi tình dục, mối nguy hiểm của vũ khí hạt nhân.

Created by AM Word₂CHM

XU HƯỚNG CHUNG CỦA LÝ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Erikson chấp nhận những khái niệm cơ bản của lý thuyết của Freud, các cấu trúc tâm lý, vô thức và ý thức xung năng, các giai đoạn tâm lý tình dục, sự liên tục thường- bất thường, và phương pháp phân tâm đã được mô tả ở trên. Phần dưới đây tập trung vào những cái Erikson đã thêm vào lý thuyết phân tâm.

Erikson mở rộng lý thuyết của Freud bằng phát triển một bộ 8 giai đoạn tâm lý xã hội, trải ra suốt cuộc đời, bằng nghiên cứu phát triển bản sắc và bằng phát triển các phương pháp vượt khỏi khung cảnh phân tâm được cấu trúc sử dụng cho người lớn. Một cái nhìn vào 3 sự đóng góp đó có thể giúp định hướng lý thuyết.

Khi xem xét lý thuyết của Erikson cần nhớ trong đầu là "có hai Erikson: một nhà phân tâm giáo điều đáng ngạc nhiên thu tóm những học thuyết của ông thấy; và một nhà luân lý, một nghệ sĩ, một trí thức cố gắng chia sẻ với một nền văn hóa đã bắt đầu mất đi sức mạnh của một công cụ làm thoả mãn tiềm năng và những hoài bão của những ai sống nơi đó.

Các giai đoạn tâm lý xã hội.

Công trình của Erikson trong các nền văn hóa khác nhau đã thuyết phục ông về nhu cầu thêm một chiều kích tâm lý xã hội vào lý thuyết của Freud về phát triển tâm lý tình dục. Trong Bảng 2.1, cột A và D mô tả những khía cạnh khác nhau của lý thuyết Erikson. và cột E gọi tên

giai đoạn tâm lý tình dục của Freud tương ứng với một trong các giai đoạn tâm lý xã hội của Erikson để minh họa những thành tố tâm lý tình dục (TLTD) và tâm lý xã hội (TLXH). Erikson đối lập khoái cảm mồm miệng ở trẻ chập chững khi gây ra những âm thanh phát âm (thanh to TLTD) với vai trò giao tiếp bằng lời trong phác họa mối quan hệ với bố mẹ nó hoặc những người có ý nghĩa đối với nó (thành tố TLXH). Theo cách nhìn TLXH, sự thành thực có thể có ảnh hưởng đối với con người và xã hội. Sự thành thực mang lại các tài năng mới, mở ra những khả năng mới cho trẻ nhưng cũng gia tăng những đòi hỏi của xã hội đối với nó, như ép nó phải nói, thay vì cho kêu la khi nó muốn một cái gì đó. Có một sự ăn khớp giữa trẻ và nền văn hóa của nó. Xã hội tiến hóa theo những cuộc gặp gỡ phù hợp của trẻ với các nhu cầu ở mỗi bước của thành thực. Những điều đó bao gồm chăm sóc của bố mẹ, nhà trường, tổ chức xã hội, công việc, một hệ giá trị, v.v... Erikson nói về "vòng quay của một bánh xe răng cưa" của các chu kỳ đời sống, trong khi các nhu cầu của người lớn trở thành những người chăm sóc khớp với các nhu cầu được chăm sóc của trẻ. Nói một cách khác mỗi đứa trẻ là một vòng cuộc sống trong một "cộng đồng các vòng của cuộc sông". Trẻ được bao quanh bởi những người khác cũng trải qua các giai đoạn khác nhau. Trong khi văn hóa, qua nhiều thế hệ khớp với đứa trẻ, bản thân trẻ lại khớp mình với nền văn hoá, như khi một trẻ mới vào nhà trẻ thích nghi với một hoàn cảnh kinh nghiệm mới, gây hoang mang được gọi là "nhà trường".

Phát triển TLXH liên quan tới văn hoá theo 2 cách: Một, tuy trẻ ở mọi nền văn hóa trải qua những giai đoạn phát triển như nhau, mỗi nền văn hóa có phong cách riêng trong điều khiển và nâng cao hành vi của trẻ ở từng lứa tuổi. Thí dụ Erikson nhận thấy người Sioux đắm mạnh vào đầu những bé trai đương mọc răng cắn đầu vú mẹ, tin tưởng rằng những tiếng kêu khóc tức giận của trẻ sẽ làm chúng trở nên những người thợ săn giỏi và họ dạy con gái họ biết xấu hổ và sợ những đàn ông, chuẩn bị cho con phục vụ những người chồng săn bắn. Hai, có một sự tương đối về văn hoá trong một nền văn hóa với những biến đổi qua thời gian. Những lễ thói mà một thế hệ có nhu cầu có thể tỏ ra bất cập đối với thế hệ sau. Công nghiệp hóa, đô thị hóa nhập cư, trầm cảm và phong trào quyền công dân đem lại những thay đổi trong những cái mà trẻ có nhu cầu được dạy bảo nhằm phát triển một nhân cách lành mạnh ở thời đại lịch sử của chúng.

A		B	C	D	E	
Giai đoạn	hoảng TLXH	Khủng	Bản kinh của những	Yếu tố liên quan	Phương thức	Giai đoạn tâm
			quan hệ có ý nghĩa	đến trật tự xã hội	tâm lý xã hội	lý sinh dục

1 Tin và
không tin

	Mẹ (người thay thế)	Trật tự vũ trụ	Lấy Cho lại	Mồm miệng - hô hấp, cảm giác - vận động (mô hình ngón nuốt)		
2		Tự chủ và hồ thẹn nghi ngờ	Bố mẹ	"Luật lệ và trật tự"	Giữ lại Thả ra (để mặc)	Sinh dục trẻ bé, di chuyển (xâm phạm vào, gộp vào)
3		Sáng kiến và tội lỗi	Gia đình	Nguyên mẫu lý tưởng	Làm (đi theo) "Làm như" (chơi)	ẩn tàng
4		Công nghệ và thấp kém	Láng giềng, nhà trường	Yếu tố kỹ thuật	Làm đồ vật (bổ xung) Làm các đồ vật cùng nhau	Dạy thì
5		Bản sắc và khai trừ mắt kia là bản sắc lan tỏa	Nhóm đồng đẳng và ngoài nhóm mô hình lãnh đạo	Triển vọng về hệ tư tưởng	Là mình (hoặc không là mình) Chia sẻ	Sinh dục
6		Thân mật và đoàn kết mắt kia là cô lập	Đối tác trong tình bạn, tình dục, ganh đua, hợp tác	Đối tác hợp tác và ganh đua	Mất đi và tìm thấy bản thân mình trong người khác	
7		Sinh sản và thu hút bản	Lao động được phân công và công việc nội trợ được	Trào lưu giáo dục và truyền thống	Làm thành, chăm sóc	

8

Toàn vẹn và “Nhân loại” “Loại
thất vọng của tôi” Khôn ngoan

Là, thông qua
việc đã là. Đối
mặt với cái
không là

Trích dẫn từ "Bản sắc và chu kỳ của cuộc sống" của Erik. H.Erikson.

Phát triển TLXH diễn biến theo "nguyên tắc biểu sinh" một từ xuất phát từ "biểu" có nghĩa là ở trên và "sinh" có nghĩa là "xuất hiện ra, lộ ra" (Epi = biểu, genetic = sinh). Nguyên tắc mượn của phát triển của thai.

Giống như cái thai, nhân cách được phân hóa dần và tổ chức theo cấp bậc như là được mở ra trong và tạo dáng bởi một môi trường đặc biệt. Như tóm tắt trong bảng 2.1, sự mở ra đó bao gồm nhiều chiều kích. Có một động thái xuyên suốt một chuỗi "khủng hoảng" TLXH hoặc lối thoát trong khi trẻ thành thực hoá, và có sự mở rộng bán kính của các quan hệ có ý nghĩa. Những chiều kích khác bao gồm sự diễn đạt bằng những lời lẽ của trẻ một số yếu tố của trật tự xã hội hoặc cấu trúc và sự diễn tiến qua một loạt các phương thức TLXH hoặc lối sống và tương tác xã hội.

Bây giờ chúng ta nhìn vào tính chất chung của 8 giai đoạn. Sự thành thực và những mong chờ của xã hội cũng tạo nên 8 khủng hoảng mà trẻ phải giải quyết. Mỗi khủng hoảng hay vấn đề hiển nhiên nhất ở một giai đoạn đặc biệt trong chu kỳ đời người, song xuất hiện dưới một dạng nào đó trong quá trình phát triển. Thí dụ, tự lập là mối quan tâm nổi trội ở năm thứ hai của đời sống nhưng được chuẩn bị cho năm đầu và được xây dựng trong các giai đoạn tiếp theo.

Erikson mô tả mỗi khủng hoảng dưới danh nghĩa một chiều kích với hai lối ra khả dĩ: tích cực và tiêu cực, thí dụ tự chủ, mặt kia là hổ thẹn và nghi ngờ. Một cách lý tưởng, trẻ phát triển một tỉ số thuận lợi trong đó khía cạnh tích cực trội hơn khía cạnh tiêu cực. Thí dụ, một người đòi hỏi biết được khi nào tin và khi nào không tin, nhưng nhìn chung có một thái độ tin cậy vào cuộc sống.

Nếu các khủng hoảng thời thơ ấu không được chèo lái tốt, con người ta tiếp tục đấu tranh với những đùng độ thời thơ ấu trong cuộc đời còn lại. Nhiều người lớn còn vật lộn để phát triển ý thức về bản sắc. Erikson lạc quan tuyên bố là không bao giờ là quá muộn khi phải giải quyết bất kỳ khủng hoảng nào.

Đối với sự thống hợp của các giai đoạn khác nhau, lý thuyết của Erikson nằm giữa lý thuyết Piaget với sự thống hợp chặt chẽ và lý thuyết của Freud với sự thống hợp lỏng lẻo hơn. Mỗi giai đoạn được xây dựng trên các giai đoạn trước đều ảnh hưởng đến hình thành của các giai đoạn sau. Như Erikson nói: "Mỗi giai đoạn thêm một cái gì đặc thù cho những giai đoạn sau và làm thành một tổng thể từ những giai đoạn trước".

Nhấn mạnh bản sắc.

Trái với quan tâm của Freud là làm thế nào người ta tự phòng vệ mình khỏi sự căng thẳng khó chịu - một tiếp cận phần nào tiêu cực.- Quan tâm của Erikson tích cực hơn. Ông giữ ý kiến cho rằng chủ đề chính của đời sống là sự đi tìm "bản sắc". Danh từ đó liên quan đến "ý thức về bản sắc cá nhân... tính cách cá nhân... một tiêu chuẩn cho những việc làm thầm lặng của sự tổng hợp, cái Tôi... một sự duy trì, sự gắn kết bên trong với những lý tưởng và bản sắc của một nhóm. Phát biểu một cách khác bản sắc là sự hiểu biết và chấp nhận mình lẫn xã hội của mình. Suốt cuộc đời, chúng ta hỏi: "Tôi là ai?" và có những trả lời khác nhau ở mỗi giai đoạn. Nếu mọi việc suôn sẻ ở cuối mỗi giai đoạn, ý thức về bản sắc ở trẻ được khẳng định lại ở một trình độ mới. Tuy sự phát triển của bản sắc đạt tới một sự khủng hoảng vào tuổi vị thành niên, Erikson ghi nhận nó bắt đầu khi em bé "lần đầu tiên nhận ra mẹ và lần đầu tiên cảm thấy được mẹ nhận ra mình, khi tiếng nói của mẹ nói với nó, nó là một người với một cái tên, và nó ngoan".

Vậy bản sắc thay đổi từ giai đoạn này sang giai đoạn sau và những dạng sớm của bản sắc ảnh hưởng tới những dạng sau.

Erikson, chàng trai lãng du và người Mỹ nhập cư, đã sống với nhu cầu xây dựng được một bản sắc cho chính mình. Những cuộc đối thoại của ông với Huey Piaget, Newton (1973) chứng minh ông đặc biệt nhạy cảm với các vấn đề dân tộc ít người, đã cố gắng để hình thành một bản sắc. Ông bắt đầu sử dụng từ "Khủng hoảng về bản sắc" để mô tả sự mất đi của bản sắc đã được ông quan sát thấy nơi những người lính trong thế chiến II. Ông thấy một vấn đề tương tự nơi những vị thành niên bị rối nhiễu "đấu tranh chống lại xã hội của chúng". Cuối cùng, Erikson thấy rõ là vấn đề bản sắc nổi lên, tuy ở qui mô nhỏ hơn, ở mọi cuộc đời. Hơn nữa, ông ý thức được là bản sắc là vấn đề trọng tâm của thời đại chúng ta. "Nếu quan hệ giữa bố và con trai là vấn đề nổi trội ở thế kỷ trước thì thế kỷ này liên quan tới người nam giới tự lập tự hỏi mình tự làm được cái gì.

Mở rộng phương pháp luận phân tâm.

Erikson đóng góp ba phương pháp nghiên cứu phát triển. Quan sát trực tiếp trẻ em, so sánh xuyên văn hoá và lịch sử tâm lý. Những kinh nghiệm sớm của ông với trẻ em và sự tiếp

xúc với Anna Freud đương phát triển các quan sát trẻ em và trị liệu bằng trò chơi nhấn chìm ông vào thế giới của những trẻ bình thường lẫn rối nhiễu vào lúc khởi đầu của sự nghiệp của ông. Ông khẳng định là "chúng ta phải nghiên cứu con người được hành động chứ không chỉ con người phản ánh thực tế".

Những bài viết của Erikson mang nhiều những đối lập giữa các nền văn hóa. Ông ta rất dễ bị mê hoặc bởi những cách giải quyết các giai đoạn chung, lại thay đổi từ nền văn hóa này sang nền văn hóa khác, sự đột kích của Erikson vào văn hóa nhân chủng chỉ cho thấy những giới hạn vốn có của lý thuyết cơ bản của Freud chủ yếu dựa hầu như hoàn toàn trên những bệnh nhân rối nhiễu tâm lý ở bước ngoặt của thế kỷ tại Viên.

"Một số những bài viết hay nhất của Enkson ở trong những chuyện tâm lý" của ông. Đó là những phân tích về phát triển TLXH của những người nổi tiếng dựa vào những bài viết lách của họ và những cuộc nói chuyện với họ. Erikson tin rằng Hitler tượng trưng cho sự tương hợp của những nhu cầu đặc biệt về bản sắc của một cá nhân với nhu cầu của một quốc gia về một bản sắc đậm đà hơn. Trong "chàng trai Luther" (1958), Erikson mô tả một chàng trai bị rối nhiễu đã thách thức ông bố nghiêm khắc của mình, muốn ông học luật, nổi loạn chống lại uy quyền của nhà thờ và theo đuổi lòng tin đem lại cho anh ta một ý thức thành thực về bản sắc. Những "bệnh nhân" lịch sử khác có Maxim Gorki (1950) có Bernard Shaw (1968). Cuốn sự thật của Gandhi đạt giải thưởng Pulitzer và Giải Quốc gia về sách về Triết học và đạo giáo.

Created by AM Word₂CHM

MÔ TẢ CÁC GIAI ĐOẠN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Erikson chia toàn thể cuộc sống thành "tám lứa tuổi của con người". Tám lứa tuổi đó liên quan đến 8 thời kỳ quyết định.

Giai đoạn 1: Tin cậy cơ bản mặt kia là không tin cậy cơ bản (khoảng từ 0 đến 1

tuổi).

Ở bảng 2.1 ta thấy là nhiệm vụ chính của tuổi bé tí là đạt được một tỉ lệ thuận lợi giữa tin và không tin. Nếu sự cân bằng đó nặng về phía tin, đứa trẻ có cơ may vượt qua những cuộc khủng hoảng về sau hơn là nếu nó nghiêng về phía không tin. Erikson định nghĩa "sự tin cậy cơ bản" như lòng tin cốt yếu vào người khác cũng như là ý thức cơ bản về sự đáng tin cậy của chính bản thân và ý thức là "có sự ăn khớp giữa nhu cầu và thế giới của anh".

Đứa trẻ bé tí với một thái độ tin cậy có thể đoán được là mẹ nó cho nó ăn khi nó đói và động viên nó khi nó sợ hoặc đau buồn. Nó sẽ chấp nhận sự vắng mặt của mẹ vì tin là mẹ sẽ quay trở lại. Bà mẹ, khi đó là quan trọng hơn tất cả: "Các bà mẹ tạo nên một lòng tin ở con mình bằng cách ban cấp đó, trong đó chất lượng phối hợp sự chăm sóc nhạy bén các nhu cầu cá nhân của em bé và lòng tin tưởng vững vàng vào sự đáng tin cậy bản thân trong khuôn viên tin cậy vào lối sống thuộc nền văn hóa của họ". Em bé phát triển lòng tin ở chính mình từ cảm giác là những người khác chấp nhận nó là từ sự quen thuộc gia tăng với những thói thúc của cơ thể nó. Lòng trung thành với bản thân và thế giới bé nhỏ của nó tương ứng với lòng tín ngưỡng tôn giáo về "trật tự vũ trụ" của tạo hóa.

Về phía tương tác của bà mẹ cũng phải có sự tin cậy - tin cậy vào bản thân như một người thân thích và vào ý nghĩa của vai trò chăm sóc của mình.

Một sự không tin nào đó là cần thiết ở mọi lứa tuổi nhằm khám phá ra một nguy cơ sắp xảy ra hoặc sự khó chịu để phân biệt được những người thật thà và không thật thà. Song nếu không tin thắng lòng tin, thì đứa trẻ, hoặc sau này, người lớn, có thể bị hẫng hụt, thu mình lại nghi hoặc, và mất đi lòng tự tin.

Đặc biệt những trải nghiệm về mồm miệng - mút, cắn, mọc răng và cai sữa - là những nguyên mẫu cho phương thức TLXH về nhận và cho (cột D). Đứa bé "lấy vào" hoặc "sáp nhập vào" sự kích thích của mọi giác quan, nhiều như đứa trẻ của Piaget đồng hoá bằng lấy từ bà mẹ và thế giới, em bé đặt nền móng cho vai trò sau này của nó là người cho người khác.

Giai đoạn 2: Tự lập mặt kia là hổ thẹn và nghi ngờ. (Khoảng từ 2 đến 3 tuổi).

Với sự phát triển xa hơn của hệ thần kinh và cơ, bước đi, lời nói, khả năng kiểm soát hậu môn sẽ đến với trẻ. Trong khi trẻ giành được độc lập hơn về thể chất và tâm lý, xuất hiện những khả năng mới về phát triển nhân cách. Tuy nhiên, lại có những điểm yếu mới: lo hãi phải tách khỏi bố mẹ, sợ khả năng kiểm soát hậu môn không thực hiện được, mất đi lòng tự tin khi xảy ra thất bại.

Một sự va chạm của những ước mong là không thể tránh khỏi. Erikson liên hệ với "những

lực hung hãn bị kìm chế và tháo khoán, đặc biệt trong cuộc chiến tranh du kích của những mong ước không ngang bằng, vì trẻ em thường không ngang bằng với chính các xung năng mãnh liệt của nó, và bố mẹ và con cái không ngang bằng nhau", về lý tưởng bố mẹ tạo một không khí ủng hộ trong đó đứa trẻ có thể phát triển ý thức tự kiểm soát mà không mất đi lòng tự tin.

Trong khi những thành tố tích cực của giai đoạn này là tự lập, thành tố tiêu cực là tủi hổ và nghi ngờ: "Tủi hổ giả định là người ta hoàn toàn bị phơi bày ra và ý thức được là bị nhòm ngó khi không đề phòng. Hổ thẹn được sớm biểu hiện bằng sự thôi thúc chôn mặt mình đi hoặc lặn sâu dưới đất". Nghi ngờ có quan hệ với cái "phía sau" không biết tới mà trẻ không nhìn thấy, nhưng phải cố gắng kiểm soát. Hổ thẹn và nghi ngờ về tự kiểm soát phát triển không đủ hoặc bị mất đi, khi việc huấn luyện đi vệ sinh (đại tiện) quá sớm hoặc quá nghiêm khắc, hoặc khi ý muốn của trẻ bị "bẻ gãy" do sự kiểm soát quá mức của bố mẹ.

Nền văn hóa được biểu lộ thông qua bố mẹ, tạo dựng và cung cấp ý nghĩa cho những sở trường mới của đứa trẻ chấp chứng. Thí dụ, văn hoá khác nhau trong cách bố mẹ tập cho con kiểm soát hậu môn (đại tiện) của mình, Erikson chỉ rõ lý tưởng của cái tuổi máy móc "được huấn luyện máy móc, hoạt động không sai phạm, lúc nào cũng sạch sẽ, đúng giờ, cơ thể không có mùi, thơm tho, ngược lại với sự thiếu quan tâm đến các vấn đề đó trong văn hoá của người Sioux. Chỉ bằng bắt chước những trẻ lớn, trẻ em Sioux hoàn tất việc kiểm soát bài tiết của ruột vào tuổi đến trường.

Phương thức TLXH giữ chặt ngược lại thả lỏng tương ứng với giữ lại và bài tiết. Tính hai mặt đó tràn ngập hành vi và thái độ của trẻ. Thí dụ, trẻ chấp chứng thường tích lũy đồ chơi hoặc các đồ vật khác và lo lắng cất giữ chúng để rồi có cơ vứt chúng qua cửa sổ, chiếc xe đang chạy hoặc đem cho một đứa bạn. Thất bại trong phối hợp những xu hướng giữ chặt lại và buông thả ra dẫn tới "nhân cách hậu môn" được Freud mô tả - bị kiểm soát quá mức, thúc ép, chi li, keo kiệt và cứng nhắc.

Ở giai đoạn thứ hai, đứa trẻ gặp những luật lệ như thể khi nó có những nhu động ruột. Những luật lệ đó là một dấu hiệu sớm của "luật lệ và trật tự xã hội" mà nó sẽ phải đối mặt. Theo Erikson vấn đề ở đây là "hoặc chúng ta vẫn làm chủ các luật lệ mà chúng ta cần để điều khiển dễ hơn các thứ (không phức tạp hơn) hoặc các luật lệ sẽ làm chủ người làm ra luật lệ". Trong một xã hội hoạt động tốt, ý thức tự chủ được động viên ở trẻ, được giữ suốt cuộc đời bởi các cấu trúc chính trị, kinh tế xã hội.

Giai đoạn 3: Sáng kiến mặt kia là tội lỗi. (Khoảng từ 4 đến 5 tuổi).

"Tin chắc là mình", "là" một con người, trẻ bây giờ phải tìm ra nó sẽ là "người loại gì". Và

ở đây, nó muốn giống như bố mẹ nó là những người tỏ ra với nó rất mạnh, rất đẹp, tuy là nguy hiểm một cách hoàn toàn vô lý".

Chủ đề của giai đoạn này là sự đồng nhất của trẻ với bố mẹ nó, những người được nó coi như là to lớn, có quyền lực và xâm phạm, Erikson chấp nhận lối thoát ra cơ bản bằng việc hoàn tất sự đồng nhất của trẻ thông qua mặc cảm ơ đip theo quan niệm của Freud, song nhấn mạnh tới thành tố xã hội hơn là thành tố tính dục. Như đã thấy trong lý thuyết của Freud, sự đồng nhất kèm theo một ý thức và một loạt các mối quan tâm, thái độ và hành vi kiểu tình dục.

Phương thức TLXH cơ bản là "làm", cụ thể là xâm phạm chủ động, hình thành và thực hiện những mục tiêu và ganh đua. Có thể kết luận là ở giai đoạn 3, trẻ dám quấy rối vũ trụ, "trẻ xâm phạm các cơ thể khác bằng tấn công vào thân thể... vào tai và đầu óc những người khác, bằng câu nói hung bạo..., vào không gian bằng di chuyển mạnh mẽ... vào cái không biết bằng sự tò mò đương thiêu đốt. Sự chủ động đó đưa sự hỗ trợ của các tiến bộ trong dịch chuyển, khéo léo chân tay, ngôn ngữ, nhận thức và tưởng tượng sáng tạo.

Đưa trẻ định cư đâu đó, trên dọc tuyến đường từ sáng kiến thành công đến tội lỗi tràn ngập do lương tâm nghiêm khắc quá mức trừng phạt các huyền tưởng tình dục và những suy nghĩ hay hành vi phi đạo đức. Thêm vào tội lỗi, một nguy hiểm nữa là trẻ mãi mãi cảm thấy nó phải luôn làm một cái gì, luôn luôn ganh đua, luôn "làm", luôn nhằm có bất cứ giá trị nào như là một con người.

Đối với giai đoạn này, những yếu tố liên quan đến trật tự xã hội là các "nguyên mẫu lý tưởng" (cột c, Bảng 2.1) chúng liên quan đến các vai trò xã hội như công an, giáo viên, phi công, thủ tướng, và "anh hùng".

Giai đoạn 4: Công nghệ, mặt kia là thấp kém. (Khoảng từ 6 tuổi đến giậy thì).

"Tuổi công nghệ" bắt đầu. Trẻ bây giờ muốn đi vào thế giới rộng lớn hơn của kiến thức và lao động. Chủ đề của nó là: "Tôi là cái tôi học". Sự kiện lớn là đi học; ở trường nó tiếp cận với kỹ thuật của xã hội nó: sách, bản cửu chương, mỹ thuật, nghề thủ công, bản đồ, kính hiển vi, phim ảnh, máy ghi âm. Tuy thế, học tập không chỉ diễn ra ở trường mà cả ở đường phố, với bạn bè và ở gia đình.

Những kinh nghiệm thành công mang đến cho trẻ ý thức công nghiệp, cảm giác về sở trường và làm chủ, trong khi thất bại đem lại cảm giác không phù hợp và thấp kém, một cảm giác mình vô tích sự. Trẻ phấn đấu làm tốt và hoàn thành cái gì đó đã bắt đầu. Những năm tháng tiêu hao để thiết lập lòng tin cơ bản, sự tự chủ và chủ động có sáng kiến là sự chuẩn bị sự gia nhập đầy năng lực vào xã hội kỹ thuật. Erikson nhận thấy đây không phải là một cú nhảy từ

một động tác mạnh mẽ ngấm ngàm để đạt tới một thể làm chủ mới". Đó là một thời kỳ yên tĩnh hơn, một thời kỳ ẩn tàng của tâm lý tình dục.

Giai đoạn 5: Bản sắc và khước từ, mặt kia là sự lan tỏa của bản sắc. (Tuổi vị thành niên).

Lòng tin, tự chủ, chủ động sáng kiến và công nghệ góp phần vào bản sắc của trẻ. Ở giai đoạn thứ năm, tuy thế, vấn đề này đạt tới đỉnh điểm. Nhiều biến đổi nhanh về sinh lý tạo nên một cơ thể "mới" với những thôi thúc tình dục mới lạ. Những biến đổi đó với sự thúc ép của xã hội để có những quyết định về công việc và giáo dục. thúc đẩy chàng trai xem xét kỹ vai trò khác nhau. Nhiệm vụ cơ bản của trẻ vị thành niên là thống hợp những đồng nhất khác nhau mà nó mang từ thời thơ ấu vào một bản sắc đầy đủ hơn. Erikson nhấn mạnh là tổng thể đó (căn tính, bản sắc) lớn hơn tổng số của các phần riêng lẻ (những đồng nhất trước. Bản sắc tập hợp đó phù hợp với nhu cầu mới, tài năng và mục đích của tuổi thanh thiếu niên. Nếu trẻ vị thành niên không thống hợp được những sự đồng nhất của nó, nó đối mặt với "sự lan tỏa của bản sắc". Nhân cách của nó bị xé thành mảnh, mất đi cái nhân, vấn đề có thể trầm trọng hơn bởi các qui chế của nhóm thiểu số, bởi những nghi vấn về xu hướng tình dục của bản thân, một sự đồng nhất quá mạnh với một người thân, và nhiều vai trò trong công việc mình phải lựa chọn.

Phương thức TLXH của giai đoạn này là: Là mình hoặc không phải là mình. Lời độc thoại của Hamlet: "Là hoặc không là" (To be or not to be) nói lên sự xa lánh của H. và sự lẫn lộn vai trò. Thanh niên đi tìm chính mình thông qua các nhóm đồng đẳng, câu lạc bộ, đạo giáo, các phong trào chính trị, v.v... Các nhóm đó cung cấp cơ hội phát hiện ra những vai trò mới mẻ. Lý tưởng của xã hội, tương ứng của giai đoạn trong trật tự xã hội, hướng dẫn việc đóng vai trò đó bằng truyền đạt vai trò nào được xã hội đánh giá cao.

Giai đoạn 6: Thân mật và đoàn kết mặt kia là cô lập (Đầu tuổi người lớn).

Chỉ khi một bản sắc được thống hợp hợp lý, xuất hiện từ giai đoạn 5 thì sự thân mật TLXH với những người khác mới có thể có được. Nếu một thanh niên sợ mất đi bản thân mình trong một ai khác, thì không thể hợp nhất bản sắc của mình với của người khác. Tuy những người trẻ thường hình thành những quan hệ quan trọng với người khác giới, trong thời gian này, tình bạn của họ với những người cùng giới và thậm chí việc họ đạt tới những tình cảm thân mật và các suy nghĩ cũng đánh dấu giai đoạn này. Các quan hệ đó, bằng nâng cao bản sắc của chính mình, xúc tiến sự phát triển nhân cách. Một khía cạnh của thân mật, đó là cảm tưởng đoàn kết "chúng ta" và phòng chống "chúng nó", sự đe dọa của "các lực và những con người mà bản chất có vẻ là nguy hiểm đối với mình". Nếu như những cố gắng của chàng thanh niên thất bại trong sự thân mật, nó sẽ rút lui vào sự cô lập. Trong trường hợp đó, quan hệ xã hội trở nên

lạnh nhạt, sáo rỗng.

Giai đoạn 7: Sinh sản, mặt kia là ngừng trệ và buông thả. (Giữa tuổi người lớn).

Sinh sản liên quan tới "sự quan tâm tới thiết lập và hướng dẫn thế hệ sau thông qua việc nuôi dưỡng trẻ và các cố gắng sáng tạo trong sản xuất. Tin vào tương lai, tin tưởng vào loài và khả năng chăm sóc người khác là những điều kiện tiên quyết của sự phát triển ở giai đoạn này. Thay vì cho có con, một người có thể tạo nên một thế giới tốt hơn cho những đứa con của những người khác. Giai đoạn 7, như vậy cung cấp cơ chế cho sự liên tục của xã hội, từ thế hệ này sang thế hệ khác. Mất đi tính sinh sản được biểu lộ bằng sự ngừng trệ, sự buông thả, tình trạng buồn chán và mất đi sự phát triển TLXH.

Giai đoạn 8: Toàn vẹn mặt kia là thất vọng. (Cuối tuổi người lớn).

Ở giai đoạn cuối này, mỗi người phải sống với gì mà anh ta đã xây dựng nên trong suốt cuộc đời. Theo lý tưởng anh ta đã hoàn tất sự toàn vẹn. "Toàn vẹn" bao hàm sự chấp nhận giới hạn của cuộc sống, ý thức là một phần của một lịch sử rộng lớn hơn bao gồm các thế hệ đi trước, ý thức về sở hữu sự uyên thâm của những người xưa và sự thống hợp cuối cùng của tất cả giai đoạn trước - Ngược lại với toàn vẹn là sự thất vọng – nuối tiếc về những gì cuộc đời mình đã làm hoặc chưa làm được trong cuộc đời mình, sợ cái chết đương đến gần, và ghê tởm với chính mình.

Bình luận: Tìm tòi đương đại theo thuyết Erikson về các giai đoạn.

Marcia (1980) đã mở rộng 2 khái niệm của Erikson: khủng hoảng và cam kết. "Khủng hoảng liên quan đến những thời gian của thời niên thiếu khi cá nhân có vẻ bị lôi kéo một cách tích cực vào những công việc xen kẽ với những tin tưởng. Cam kết liên quan tới mức độ đầu tư bản thân mà cá nhân biểu hiện cho một công việc hoặc tin tưởng". Sự có mặt hoặc vắng mặt của khủng hoảng hoặc cam kết định ra 4 loại bản sắc:

Người có "bản sắc phân tán", do không có kinh nghiệm về khủng hoảng bản sắc, cũng như về cam kết dễ dàng chịu ảnh hưởng của người khác và hay thay đổi lòng tin. Người "tịch thu" làm những cam kết mà không trải qua kinh nghiệm về khủng hoảng bản sắc, chấp nhận, mà không đặt ra câu hỏi, những tin tưởng, những thái độ và một công việc dựa vào cách nhìn của người khác. Người "tạm ngừng hoạt động" ở trong trạng thái trầm trọng về khủng hoảng bản sắc và chưa có khả năng làm những cam kết. Cuối cùng người "hoàn thành bản sắc" đã thành công trong việc trải qua khủng hoảng bản sắc và làm được một loạt cam kết của mình.

Một ví dụ cuối cùng về công trình đương đại theo thuyết Erikson là sự quan tâm trở lại với sự phát triển của cái Tôi. Snarey, Kohlberg và Noam (1983) cung cấp một cái khung có ích

để so sánh các lý thuyết về sự phát triển của cái Tôi. Họ phân ra 3 kiểu. Kiểu thứ nhất bao gồm các giai đoạn được phân định do cấu trúc, như các giai đoạn nhận thức của Piaget. Trong kiểu thứ hai các giai đoạn phân định theo văn hóa lứa tuổi, thí dụ bắt đầu đi học ở tuổi từ 5 đến 7. Kiểu thứ ba, lấy thuyết của Erikson làm thí dụ, đã phân định theo chức năng, các giai đoạn xuất hiện do tương tác giữa các yếu tố cấu trúc và văn hoá. Thí dụ, trẻ bắt đầu đi học và phải đối mặt với nhiệm vụ thiết lập sở trường của chúng vừa do chúng, nơi chúng có những cấu trúc nhận thức cần thiết để giải quyết nhiệm vụ đó vừa do xã hội nói là chúng đã đến tuổi mà trẻ em phải bắt đầu đến trường.

Created by AM Word₂CHM

CƠ CHẾ CỦA SỰ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Nguyên tắc biểu sinh mô tả các lực làm cơ sở cho động thái qua các giai đoạn. Thành thực sinh lý vạch ra thời khóa biểu cho phát triển. Trong giới hạn đó, văn hoá của người ta thúc đẩy, làm chậm lại, nuôi dưỡng và phá huỷ. Theo Erikson, xã hội ảnh hưởng đến phát triển của cơ thể ở nhiều mức, từ hệ tư tưởng trù tuợng đến sự vượt ve của bố mẹ. Nhiều cơ chế phát triển của Freud có thể gặp danh mục của Erikson về các cơ chế phát triển: xung năng, hằng hực từ các lực bên ngoài và bên trong, gấn bó và đồng nhất. Tuy nhiên, Erikson ít sử dụng quá trình cân bằng căng thẳng - giảm căng thẳng của Freud. Thay vào đó, Erikson dường như coi phát triển như là sự giải quyết xung đột giữa các lực đối lập nhau. Trẻ thống hợp sự giữ chặt lấy và buông thả ra, sáng kiến và tội lỗi, sinh lý và tâm lý v.v...

Erikson đã xây dựng một cơ chế phát triển đặc thù: trò chơi. Trò chơi, hiểu theo nghĩa rộng, là việc sử dụng trí tưởng tượng để cố rút ra được những phương thức làm chủ và thích nghi với thế giới, biểu lộ cảm xúc, tái tạo lại những hoàn cảnh quá khứ, hoặc tưởng tượng ra những tình huống tương lai và phát triển những mô hình mới về cuộc sống. Những vấn đề không được giải quyết trong thực tế có thể được giải quyết qua trò chơi búp bê, kịch, thể thao,

nghệ thuật, chơi xếp các khối gỗ v.v... Trò chơi không chỉ dành cho trẻ em, chơi bao gồm việc Einstein hình dung ra những mô hình về không gian và thời gian, huyền tượng của chàng thanh niên tham gia những công việc khác nhau, việc một người nhắm lại điều sẽ nói với thủ trưởng của mình ngày hôm sau. Trò chơi thường có những thủ tục và trở thành một cái gì đó công thức, lâu bền, phù hợp về văn hóa, với cách người này tương tác với người kia. Thí dụ, thủ tục chăm sóc trẻ bé là chuyển sang các phương thức nhận ra và chào hỏi những người khác. Thủ tục là các cơ chế phát triển bởi lẽ chúng đưa con người ở mỗi giai đoạn vào trào lưu văn hoá và cung cấp cho những giải pháp đã được làm sẵn cho các vấn đề của cuộc sống hàng ngày.

Created by AM Word₂CHM

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Nhìn chung, lập trường của Erikson về 4 vấn đề gần với của Freud. Nếu có khác nhau là ở những chỗ được nhấn mạnh. Erikson cũng như Piaget, có một cái nhìn lạc quan hơn về bản chất con người. Trẻ em cũng như người lớn không những chỉ tìm tránh né sự đau khổ mà còn tích cực tìm phát triển ý thức về bản sắc. Con người hiện sinh ở trong một quá trình "trở thành" suốt cuộc đời. Sự phát triển đó trước tiên là về chất vì các thay đổi là theo giai đoạn, nhưng cũng có phần về hướng coi bản sắc của con người ta trở thành mạnh mẽ hơn và tin tưởng của con người trở nên vững chãi.

Như Freud, Erikson tin là bản chất tự nhiên quyết định chuỗi giai đoạn và đặt ra các giới hạn cho nuôi dưỡng. Nếu di truyền bảo đảm cho một số khủng hoảng xuất hiện môi trường khi đó quyết định chúng được giải quyết ra sao. Tuy nhiên, Erikson hơn là Freud, nhấn mạnh tới vai trò của văn hóa trong nuôi dưỡng và tạo hình cho đứa trẻ đương phát triển hoặc cho người trưởng thành. Không chỉ quá khứ và hiện tại của một con người mà cả quá khứ và hiện tại của xã hội cũng ảnh hưởng tới sự phát triển của người đó. Thêm nữa, Erikson không chấp nhận tuyên bố của Freud cho rằng sự phát triển chủ yếu hoàn toàn sau 5 năm đầu của cuộc đời. Sự

phát triển kéo dài suốt cuộc đời; đôi khi những xung đột thời thơ ấu không được giải quyết thỏa đáng cho tới tuổi trưởng thành. Cuối cùng, theo Erikson cốt lõi của sự phát triển là sự hình thành một bản sắc giúp vào sự kết chặt của nhân cách.

TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Erikson giới thiệu lý thuyết của ông như một nhà viết tiểu thuyết hoặc một nghệ sĩ hơn là một nhà khoa học. Lý thuyết của ông là một loạt những ý kiến liên hệ lỏng lẻo với nhau, và những quan sát, nói một cách nghiêm chỉnh, không thể gọi được là một thuyết suy diễn, qui nạp hay chức năng. Hai mô hình hàm ẩn trong thuyết Erikson. Mô hình tiến hóa của Darwin mô tả sự phát triển của các thể chế xã hội bảo đảm cho sự tồn tại sinh lý và tâm lý của loài. Hơn nữa mô hình biện chứng về lịch sử thật là rõ ràng trong giải quyết những lực đối kháng ở mỗi giai đoạn phát triển và sự tổng hợp của từng giai đoạn với giai đoạn sau.

ĐÁNH GIÁ LÝ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 3. THUYẾT PHÂN TÂM CỦA ERIKSON

Bởi lẽ lý thuyết của Erikson là sự mở rộng của thuyết phân tâm, đánh giá ở trên đối với lý thuyết của Freud có quan hệ ở đây. Thay vì cho lặp lại những bình luận đó, mục này tập trung vào các điểm mạnh và yếu của lý thuyết Erikson.

Những mặt mạnh

Mở rộng lý thuyết phân tâm.

Mở rộng cơ sở kinh nghiệm chủ nghĩa của lý thuyết phân tâm. Erikson gia tăng tính tin cậy và việc áp dụng nó. Ông thêm cái TLXH vào cái tâm lý tình dục (TLTD), cái văn hóa vào cái sinh lý, bản sắc của cái Tôi vào phòng vệ của cái Tôi, cái bình thường vào cái bất bình thường, cái xuyên văn hóa vào cái văn hóa đặc trưng và sự phát triển của người lớn vào sự phát triển của trẻ em. Lý thuyết nổi bật ở lực thống hợp một diện rộng các hoàn cảnh khác nhau. Erikson tìm phần tích cực đem lại hy vọng của con người và kinh nghiệm và tiềm năng của con người được tổ chức ra sao trong môi trường cộng đồng, với một bán kính của những gặp gỡ xã hội có ý nghĩa. Cái khung phân tâm mở rộng đó là một hướng tìm tòi, có giá trị đối với việc tư vấn và trị liệu đặc biệt cho các thanh thiếu niên. Erikson tác động đến lĩnh vực tâm lý phát triển một cách chung, ở chỗ ông cung cấp một cách nhìn mới về sự phát triển. Ông nhấn mạnh đặc biệt đến các yếu tố văn hóa và sự phát triển của quãng đời. Tuy nhiên, công trình của ông ít phát huy việc nghiên cứu những tuyên bố của lý thuyết của ông như là sự sắp xếp các giai đoạn, hoặc ở mức cụ thể hơn, những khác nhau theo giới của trò chơi trẻ em.

Triển vọng rộng

Liên hệ của Erikson với các quan điểm đương đại về phát triển nằm ở triển vọng rộng lớn mà ông ta cung cấp cho hành vi của trẻ. Một hành vi đặc trưng của một trẻ đặc trưng chịu ảnh hưởng của lịch sử quá khứ của nó, hoàn cảnh hiện tại, lịch sử quá khứ và hiện tại nền văn hóa của bản thân nó, thậm chí của xã hội. Tất cả các trình độ xã hội, từ quan hệ quốc tế đến cấu trúc chính trị quốc gia, đến tương tác trong nội bộ gia đình đều tác động đến hành vi. Các bài viết của Erikson làm hiện ra hình ảnh của một hệ các lực khoá chặt đứa trẻ với tạo hoá, với quá khứ xa xưa và tương lai xa cách. Tuy nhiều nhà nghiên cứu về phát triển nói ngoài miệng ủng hộ lập trường đó, họ không thực sự xem xét một cách nghiêm túc các biến tố xã hội và lịch sử đó. Thay vì thế, hành vi của trẻ lại được nghiên cứu tách ra một cách điển hình.

Những mặt yếu.

Bỏ rơi tính đặc thù.

Lý thuyết của Erikson là một sự kết nối không chặt chẽ các quan sát những khái quát kinh nghiệm chủ nghĩa và những tuyên bố lý thuyết trừu tượng. Hệ quả là khó mà đưa vào thực

nghiệm các tuyên bố đó hoặc khó mà đạt được mối quan hệ của những phát hiện theo kinh nghiệm của Erikson với các trình độ trừu tượng hơn của lý thuyết. Cũng như đối với Freud phần nhiều của vấn đề nằm ở những bất cập về phương pháp luận, đặc biệt là thiếu thực nghiệm kiểm tra. Trong trường hợp của Erikson các quan sát đầy những giải thích khó mà đánh giá được. Thí dụ trong quan sát của Erikson trẻ xây dựng các tháp do xu hướng xâm chiếm của giai đoạn dương vật hoặc đơn giản, do chúng thích đánh đổ những đồ vật cao xuống? Những chuyện tâm lý lịch sử của ông thật mê hồn song nhất thiết là tự biện (dựa vào lý luận chứ không vào sự kiện). Một vấn đề liên quan là các từ ông lựa chọn hay dẫn tới nhằm lẫn hơn là làm sáng tỏ. Thí dụ "sinh sản" ra "toàn vẹn" không có những ý nghĩa thông dụng. Không lấy gì làm lạ là nhiều khái niệm của Erikson thường bị hiểu lầm.

Thiếu cơ chế đặc thù của phát triển.

Rõ ràng trong mục trên về cơ chế phát triển, Erikson không giải thích chi tiết một trẻ chuyển từ giai đoạn này sang giai đoạn khác như thế nào, hoặc thậm chí nó giải quyết khủng hoảng trong một giai đoạn ra sao. Ông đặt ra cái gì tác động đến động thái đó (thí dụ, sự thành thực, bố mẹ, những tin tưởng về văn hoá, v.v...) song không đề ra động thái xảy ra một cách đặc trưng như thế nào. Bằng những cơ chế nào một trẻ học để tin hay không tin. Độ ứng nghiệm của nhiều khái niệm của Erikson như mô hình giải quyết xung đột dựa vào khả năng mô tả chi tiết cơ chế của sự phát triển.

Tóm tắt.

Hai trong những ý kiến của Freud là xương sống của tâm lý học phát triển. Một Freud đề xuất là những năm đầu của cuộc đời là quyết định bởi lẽ nhân cách cơ bản được hình thành trong thời gian đó. Hai Freud tin là nhân cách phát triển trong khi trẻ đương đầu với một đoạn bất biến của xung đột. Mỗi xung đột bao hàm một lĩnh vực khác nhau: mồm miệng, hậu môn, dương vật và sinh dục ở người lớn. Cách mà trẻ giải quyết một cách thỏa đáng các xung năng ở từng giai đoạn hình thành cơ sở của nhân cách. Tuy trọng tâm tâm lý tình dục của Freud ngày nay có ít ảnh hưởng hơn trong tâm lý học kinh điển, khái niệm về giai đoạn đã có ảnh hưởng lớn đối với nghiên cứu và trị liệu trẻ em của thế kỷ.

Vận dụng một mô hình năng lượng của vật lý, Freud mô tả một hệ năng lượng được phân phối, biến đổi và giải tỏa trong cấu trúc tâm lý. Cấu trúc đó bao gồm cái Ấy, cái Tôi và Siêu tôi trong một sự cân đối tinh tế. Cái Tôi xem xét những cơ chế có giá trị của nó, sự nhìn nhận thực tế, những đòi hỏi của cái Ấy để giảm bớt xung năng và các cấm đoán của cái Siêu tôi trước khi quyết định diễn tiến của hành động, đại bộ phận của tâm trí là vô thức, bởi vì kiến thức, về các tư duy và mong muốn dấu trong cái Ấy, cái Tôi và cái Siêu tôi gây nên lo hãi không chịu nổi.

Đại bộ phận bằng chứng của Freud đến từ những liên tưởng tự do của bệnh nhân liên quan tới thời thơ ấu của họ, các giấc mộng và những mối quan tâm hiện tại. Freud tin tưởng rằng những nghiên cứu trên đầu óc không bình thường làm sáng tỏ bản chất của nhân cách bình thường bởi lẽ có một sự liên tục của các hành vi xếp hàng từ cái bất thường đến cái bình thường.

Freud coi con người như bị lái bởi các bản năng, song tích cực cố gắng đương đầu với các xung đột bên ngoài và bên trong, ông nhấn mạnh tới các thay đổi về chất theo giai đoạn trong phát triển, nhưng cũng bao gồm cả biến đổi về lượng. Tuy nhấn mạnh tới các ảnh hưởng sinh lý, đặc biệt các xung năng, ông cũng công nhận vai trò của kinh nghiệm, đặc biệt trong 5 năm đầu của cuộc đời. Cốt lõi của phát triển là sự xuất hiện của các cấu trúc tâm lý làm trung gian cho kinh nghiệm và hành vi. Lý thuyết của Freud phát hiện ra vô thức đầy sức mạnh và có nhiều đóng góp lâu dài về kinh nghiệm và lý thuyết cho tâm lý học phát triển. Hơn nữa, lý thuyết có tiềm năng mở rộng các nghiên cứu tương lai về phát triển nhận thức bằng bao gồm các tư duy mang nặng cảm xúc và các cơ chế phòng vệ. Tuy nhiên, lý thuyết có những điểm bất cập về phương pháp, và các tuyên bố của ông không thực nghiệm được. Hơn nữa sự tập trung vào tình dục trẻ em đã hạn chế việc chấp nhận nó trong tâm lý học kinh điển.

Lý thuyết tâm lý xã hội của Erikson về phát triển có biến đổi lý thuyết của Freud theo hai cách:

Một Erikson nhận dạng ra các ảnh hưởng quan trọng của xã hội đối với phát triển. Nghiên cứu của ông trên những nền văn hóa khác nhau và những môi trường xã hội khác nhau trong lòng một nền văn hóa gợi cho thấy là mỗi xã hội cố gắng giải quyết các biến đổi sinh lý xảy ra trong quá trình phát triển. Một cách lý tưởng, có sự ăn khớp giữa nhu cầu của trẻ và nhu cầu của xã hội ở từng thời điểm của phát triển. Ở mỗi một trong tám giai đoạn có một khủng hoảng tâm lý xã hội, trong đó hai lối thoát khả dĩ: 1) tin và không tin, 2) tự chủ mặt kia là hổ thẹn và nghi ngờ; 3) sáng kiến mặt kia là tội lỗi, 4) công nghệ mặt kia là thấp kém; 5) bản sắc và khước từ mặt kia là bản sắc lan tỏa, 6) thân mật và đoàn kết mặt kia là cô lập, 7) sinh sản mặt kia là ngừng trệ và buông thả. 8) toàn vẹn mặt kia là thất vọng.

Đóng góp chính thứ hai của Erikson cho lý thuyết phân tâm là khái niệm cuộc sống là một cuộc tìm kiếm bản sắc. Do đó, cũng tập trung vào các quá trình của cái tôi. Công trình trên cả hai quá trình của cái Tôi và xã hội mở rộng thuyết phân tâm và cung cấp một triển vọng rộng rãi cho phát triển. Tuy nhiên lý thuyết đúng hơn là không có hệ thống và thiếu các cơ chế đặc thù về phát triển.

Freud và Erikson sản sinh ra những quan niệm duy nhất nhưng bổ sung cho nhau về phát

triển. Một nhận xét của Kierkegaard biểu hiện sự thống hợp của hai cách nhìn đó: “Cuộc sống chỉ có thể hiểu được nhìn lại về phía sau, nhưng phải được sống nhìn về phía trước”.

Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Với quan điểm lạc quan về học tập các nhà lý thuyết về học tập, theo Mark Twain, tin rằng học tập trước tiên là do kinh nghiệm. Trẻ đạt được những hành vi mới và thay đổi những hành vi cũ trong quá trình gặp gỡ môi trường vật thể và xã hội. Trong khi tích lũy những kinh nghiệm học tập đặc trưng, trẻ phát triển, nhưng không phải theo giai đoạn như Piaget và Freud đã mô tả.

Hai chương trên giới thiệu hai lý thuyết lớn về TL phát triển. Phong trào thứ ba trong lĩnh vực này không do một người mà từ một số nhà nghiên cứu đã làm việc trong thời gian trên 60 năm. Hơn cả mọi tiếp cận lý thuyết khác, lý thuyết học tập ban cho tâm lý học phát triển sự kính trọng về khoa học. Những phương pháp nghiên cứu chặt chẽ, khách quan của thuyết đó đã tạo điều kiện cho các phòng nghiên cứu về trẻ em có khả năng được thành lập vào 1950 và đầu 1960. Do đó, thuyết học tập đã thay đổi diễn tiến của tâm lý học phát triển. Xu hướng thực nghiệm vẫn tồn tại ngày nay, tuy nội dung nghiên cứu đã thay đổi từ học tập sang một phạm vi rộng hơn của các quá trình nhận thức như trí nhớ, sự chú ý, và lập luận.

Thuyết học tập thật sự là một lý thuyết của Mỹ. Đa phần các lý thuyết của tập sách này là của châu Âu và chỉ về sau mới có ảnh hưởng tới tâm lý học Bắc Mỹ. Tuy các công trình của Nga về phản xạ và điều kiện hóa đã bắt đầu và những nghiên cứu của Hermann Ebbing về học tập tiếng nói đã là chuyện lịch sử, lý thuyết học tập phát triển và có ảnh hưởng nhất trên đất Mỹ. Cho tới 1960 lịch sử tâm lý học Mỹ và lịch sử của thuyết học tập đồng nghĩa với nhau. Thuyết

học tập đã trở thành một phần của văn hóa Mỹ và đã đi vào ngôn ngữ với cái tên thuyết hành vi (behaviorism), thay đổi hành vi (behavior modification và “tăng cường” (reinforcement).

Chương này bàn tới thuyết học tập xã hội bởi vì đó là phóng tác của thuyết học tập có ảnh hưởng nhất đối với tư tưởng đương thời và nghiên cứu về tâm lý học phát triển. Công trình của Albert Bandura (S: 1925) sẽ là nổi bật nhất, Tuy nhiên, để hiểu được mục tiêu của thuyết học tập xã hội cần xem nó đã thừa kế gì ở thuyết học tập kinh điển. Phần thứ nhất của chương này giới thiệu lịch sử của lý thuyết. Phần hai giới thiệu xu hướng chung và được chia ra: thuyết học tập truyền thống và thuyết học tập xã hội; phần tiếp theo về cơ chế phát triển, tập trung vào thuyết học tập xã hội. Các chủ đề cuối cùng bao gồm lập trường lý thuyết về các vấn đề phát triển, bản chất của lý thuyết, các mặt mạnh và yếu.

- LỊCH SỬ CỦA THUYẾT
- XU HƯỚNG CHUNG CỦA LÝ THUYẾT
- CƠ CHẾ PHÁT TRIỂN
- LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN
- ĐÁNH GIÁ VỀ THUYẾT

LỊCH SỬ CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)

Thuyết học tập cho đến thời kỳ thuyết học tập xã hội đã nêu lên nhiều vấn đề mà thuyết học tập xã hội đã có trả lời. Như Henri Bergson nói: “Hiện tại không chứa đựng gì nhiều hơn quá khứ và cái được tìm thấy trong hệ quả đã ở trong nguyên nhân”.

Thuyết hành vi

Vào bước ngoặt của thế kỷ này, các nhà tâm lý và các triết gia tranh cãi về các vấn đề có trọng lượng như: vấn đề tâm trí - cơ thể: Tâm trí và cơ thể có phải là hai thực thể riêng biệt? Nếu là thế, quan hệ giữa chúng thế nào? Các nhà tâm lý cố gắng xem xét có hệ thống tâm trí và bản chất của ý thức dựa vào nội quan, nói nên thành lời suy nghĩ và cảm giác của mình. Tình

trạng không thỏa đáng đó dẫn John Watson đến “Tuyên ngôn về thuyết hành vi” (1913). Trong tuyên bố lời lẽ rất mạnh đó. Watson khẳng định là mục đích của tâm lý học phải nói trước và kiểm soát được hành vi công khai, chứ không phải là mô tả và giải thích các trạng thái ý thức. Do đó, Watson đã xác định lại lĩnh vực tâm lý học. Nếu người ta chỉ nghiên cứu hành vi thôi thì vấn đề tâm - thể trở thành một vấn đề vô nghĩa. Thậm chí ông đã gợi ý là phản xạ có điều kiện có thể có vị trí về nội quan trong tâm lý học, khi ông phát biểu, với danh nghĩa chủ tịch, với Hội Tâm lý Mỹ, năm 1915. Cải cách trong thuyết hành vi đã bắt đầu.

Năm 1917 Watson được thưởng 100 đôla để nghiên cứu phản xạ của trẻ em. Trong nghiên cứu nổi tiếng của ông, ông điều kiện hóa đáp ứng sợ hãi của "Bé Albert" (Little Albert). Watson, như Shinner và một vài người khác theo thuyết hành vi, thấy viễn cảnh một xã hội tốt hơn nếu thay đổi môi trường có thể thay đổi được hành vi, thì sẽ có nhiều khả năng, kích thích xã hội loài người Watson mang những tư tưởng của ông đến với công chúng, đặc biệt cho các bố mẹ. Dưới đây là trích đoạn cuốn sách của ông: “Chăm sóc tâm lý cho trẻ bé bỏng và trẻ bé” (Psychological Care of Infant and Child 1928 “Có một cách nhạy bén để xử sự với trẻ em. Hãy xử sự với chúng như là những người lớn trẻ tuổi. Hãy mặc quần áo cho chúng, tắm rửa cho chúng với sự chăm sóc cẩn thận. Để hành vi của anh/chị được khách quan và cương quyết một cách đáng mến. Không bao giờ hôn chúng. Không bao giờ đặt chúng ngồi vào lòng. Nếu phải làm, hãy hôn chúng một lần trên trán khi chúng chúc ngủ ngon. Bắt tay chúng buổi sáng, vỗ nhẹ vào đầu chúng khi chúng đã làm được một công việc cực kỳ tốt của một nhiệm vụ khó khăn...”.

Đối với tâm lý thông thường của các bậc cha mẹ, thật khó mà chấp nhận triết lý đó. Trên thực tế. Watson chỉ giới hạn ảnh hưởng trực tiếp trên nghiên cứu sự phát triển tâm lý trẻ em. Cũng hay là thuyết hành vi ở Mỹ bắt đầu bằng nghiên cứu trên trẻ em, cho tới 1950 và đầu 1960, thực ra không ảnh hưởng tới tâm lý học phát triển, sau ảnh hưởng cực kỳ to lớn đối với tâm lý học nói chung. Một lý do khả dĩ của sự phản ứng sớm đối với thuyết hành vi là việc tách các bộ phận tâm lý và các viện liên ngành nghiên cứu về trẻ em với các bộ phận hữu trách về phúc lợi xã hội. Hơn nữa, các nhà nghiên cứu về phát triển vào những năm 1930 và 1940 tập trung vào sự thành thục cơ thể và các mô hình sinh học về phát triển. (Arnold Gesell, G.Stanley Hall, Heinz Werner, Freud). Họ thu thập các sự kiện với mục đích thiết lập các mức trung bình về phát triển.

Dù không có sự phát triển nối tiếp, lý thuyết học tập gần thu hút hết lĩnh vực tâm lý từ 1920 đến 1950. Tuy Watson bỏ lại trận địa, phong trào tiếp tục dưới sự lãnh đạo của Edward Thorndike, Edward Tolman, Edwin Guthrie, Clark Hull, B.F.Skinner và những người khác.

Những lý thuyết gia đó đặt những câu hỏi có thể được trả lời và cung cấp một phương

pháp có hiệu quả để xem xét các câu hỏi đó. Các câu hỏi trọng tâm bao gồm: học tập có thể xảy ra không nếu kích thích và trả lời xảy ra đồng thời, hoặc tăng cường, có luôn luôn cần thiết không? Tại sao một trả lời đã được học, lại dai dẳng nếu nó được tăng cường chỉ một phần thời gian hơn là suốt cả thời gian. Có hay không một sự học tập ẩn tàng - kiến thức được thu hoạch chỉ do ở trong một môi trường đặc biệt, không có sự tăng cường nào cả?

Sau nhiều thập kỷ hoạt động nghiên cứu tích cực - thuyết học tập lâm vào rối ren năm 1960. Một phần của sự bất mãn do: hàng trăm nghiên cứu về học lời không đưa tới kết quả mỹ mãn. Thêm vào đó, có sự thật mới là những bản chất sinh lý hạn chế hoặc làm thay đổi các qui luật về học tập. Đối với một loài nào đó, một số loại học tập dễ dàng hơn là loại khác. Thí dụ, những con chuột học phối hợp với một vị nào đó chứ không với ánh sáng hoặc một âm thanh. Đồng thời thuyết học tập đối mặt với những thử thách bên ngoài. Tấn công của Noam Chomsky vào Skinner liên quan tới thành tựu ngôn ngữ là một cú nghiêm trọng vì cho thấy là tiếp cận học tập không thể lý giải việc đạt được một kỹ năng phức tạp như ngôn ngữ. Hơn nữa, những khái niệm học tập cũng trên đà phát triển. Tiến trình thông tin, ngữ pháp biến đổi của Chomsky, lý thuyết nhận thức của Piaget cung cấp những giải thích về đối lập hấp dẫn về hành vi, họ coi học tập có đặc điểm là một sự biến đổi trong kiến thức hơn là một biến đổi trong khả năng trả lời. Những cố gắng vá víu thuyết học tập bằng sử dụng lời nói làm trung gian, đặt ra những luật lệ chung và những thứ bậc phức tạp về phối hợp trí não không làm ngừng sự suy thoái ảnh hưởng của lý thuyết. Với sự thâm nhập của tâm lý học nhận thức, tâm lý học Mỹ bắt đầu cuộc cách mạng thứ hai (1960) cuộc thứ nhất là việc đánh bại bất cứ tâm lý học dựa vào nội quan.

Song song, nhưng chậm trễ hơn, sân khấu mở màn với tâm lý học phát triển. Những nghiên cứu về học tập trên trẻ em trong những thập kỷ ít ỏi đầu tiên của thế kỷ này đơn thuần là những bản dịch các mô hình thực nghiệm khác với trước đó chỉ ở chỗ các đối tượng này là trẻ em. Trẻ em trải qua thao tác và điều kiện hóa kinh điển. Chúng cũng giải quyết các vấn đề đơn giản về học tập phân biệt. Không lấy gì làm ngạc nhiên là trẻ em học nhanh hơn những con chuột, nhưng chậm hơn những sinh viên năm thứ hai trường đại học. Năm 1954, một tổng quan về học tập của trẻ đã đi tới kết luận là các qui luật về học tập như nhau ở trẻ và các dân cư khác. Tuy nhiên, kết luận đó đã được 3 tuyến nghiên cứu quan trọng từ 1950 đến 1960 làm thay đổi. Một là tiếp cận lý thuyết bắt nguồn từ Hall và Spence liên quan tới việc trẻ học phân biệt đơn giản các vấn đề như thế nào. Hai là tiếp cận kinh nghiệm bằng điều kiện hóa có hiệu lực theo Skinner. Tuyến thứ ba là lý thuyết học tập xã hội. Mỗi cách cung cấp một khung cảnh quan trọng cho việc tạo nên một thuyết học tập xã hội hiện đại.

Học tập phân biệt

Năm 1960, nhóm lý thuyết bắt nguồn từ Hall và sản phẩm nghiên cứu quay sang nhiều nhiệm vụ ở phòng thí nghiệm.

1. Thách thức các báo cáo dựa trên thú vật.

2. Gây những tranh cãi kịch liệt về những giả thuyết khác nhau trẻ em học tập thế nào.

Nhiệm vụ học tập phân biệt là đặc biệt quan trọng. Trong một bản giải thích điển hình của nhiệm vụ đó, có nhiều lần thử với các cặp đôi đồ vật khác nhau trên một hoặc nhiều nét. Thí dụ một hình vuông có màu xanh và một hình tam giác nhỏ màu đỏ có thể xuất hiện trên một lần thử, một hình vuông xanh và một vòng tròn nhỏ màu vàng trên một lần thử khác v.v... - Trẻ chọn vật mà nó nghĩ sẽ dẫn nó tới được thưởng – một đồ chơi hay một cái kẹo. Trong thí dụ trên, chúng ta hãy bảo là cái bé luôn dẫn tới sự tăng cường. Vậy, kích thước có liên quan, màu sắc và hình thù thì không, số lần thử cần thiết để giải quyết sẽ ít đi trong khi các trẻ lớn lên dĩ nhiên. Tuy nhiên, cuộc tranh cãi diễn ra trên cơ chế nền tảng của sự thay đổi phát triển. Những nhà tâm lý phát triển thách thức quan điểm thịnh hành, dựa vào nghiên cứu trên thú vật cho rằng ở mọi lứa tuổi học tập bao hàm sự củng cố dần dần các phối hợp S-R (S: Stimulus = kích thích; R: response= trả lời). Những người ủng hộ “giả thuyết lời nói làm trung gian” nghĩ rằng trẻ học sử dụng các nhãn bằng lời để phân biệt các vấn đề học tập sau khoảng 7 tuổi. Nếu trẻ có thể sử dụng các nhãn nó có thể nói lớn tiếng: “nhỏ” hoặc nói với mình. Đối với những trẻ lớn hơn, khi đó học tập là một quá trình gồm hai bước. Bằng sử dụng từ, trẻ trước tiên học kích thước có liên quan và khi đó học giá trị nào kích thước đó luôn luôn được đền đáp. Còn trẻ tiền học đường học đáp ứng cho một kích thích không khác gì hơn một con chuột. Ngôn ngữ được ghép vào sẽ phối hợp đơn giản S-R được chuột và trẻ em thực hiện. Gần như có vẻ là giả thuyết trung gian bằng lời hàm ý là một con chuột với ngôn ngữ sẽ nghĩ theo cách làm của những trẻ lớn. Rõ ràng những từ làm trung gian cho trả lời của trẻ là do một loạt biến đổi khéo léo và phức tạp của nhiệm vụ học tập phân biệt. Các nhiệm vụ đó có thể được giải quyết qua trung gian bằng lời hoặc không có lời, theo cách S-R. Từ mô hình các trả lời của trẻ, có thể luận ra mô hình nào để giải quyết vấn đề được trẻ sử dụng.

Tuy có sự đồng ý là vào một thời điểm nào đó của phát triển, trẻ không còn bị hạn chế ở học tập đơn giản S-R, cuộc tranh cãi về quá trình nào được bao hàm trong việc học tập đã thành thực hơn không hề được hoàn toàn giải quyết. Lối thoát quan trọng của tất cả cuộc tranh cãi đó là sức mạnh của chứng cứ hiển nhiên về vấn đề học tập, là do nó ngày càng ở dưới sự kiểm soát của nhận thức trong quá trình phát triển. Do đó cuối cùng đã xuất hiện những giả thuyết đề xuất học tập có những thay đổi như là một chức năng phát triển.

Một khía cạnh của sự kiểm soát nhận thức đó là sử dụng gia tăng những chiến lược luật lệ

và giả thuyết trong quá trình phát triển. Điều này được minh họa bằng một loạt nghiên cứu của Weir (1964). Đưa trẻ lấy làm khó chịu về 3 cái nút ở trước mặt nó và người ta bảo nó cố gắng tới mức có thể thắng được tối đa số bi ve. Đưa trẻ không biết là nếu bấm vào cái nút ở điểm này sẽ dẫn nó tới chỉ tăng cường được có 66% thời gian và bấm vào một trong 2 nút kia, sẽ không hề dẫn tới tăng cường. Trẻ tiền học đường mau chóng đành bằng lòng với sự tăng cường không hoàn toàn vì chúng không hy vọng sẽ đúng suốt cả thời gian, có lẽ vì chúng đơn giản theo luật lệ cũ S-R là trả lời nào nhận được sự tăng cường nhất là trả lời được học tập. Học sinh phổ thông thực hiện những chiến lược đơn giản, như là ấn nút bên trái, ở giữa, rồi ở bên phải và tiếp tục với chiến lược đó, thậm chí dù nó không dẫn tới đạt được một phần thưởng. Trẻ lớn hơn đặt kế hoạch cho những chiến lược tài tình, có phần thật phức tạp (1 phải, 2 trái, 1 phải, 2 giữa, 1 trái). Tuy nhiên, cuối cùng chúng kết luận không có cách nào thích hợp để đạt được sự tăng cường và phải sử dụng đến bấm nút liên tục, điều dẫn tới một phần thưởng 66% thời gian. Như vậy, sử dụng chiến lược trở nên có ưu thế hơn và khéo léo hơn với tuổi càng lớn hơn.

Nhiệm vụ thắng được thưởng bi ve minh họa tốt một nét thú vị của nghiên cứu học tập: một nhiệm vụ có thể là đơn giản thường làm sáng tỏ những hành vi rất phức tạp bởi vì nó khai thác nhiều quá trình khác nhau như tư duy trừu tượng, trí nhớ, dự đoán thành công và thất bại, động cơ. Một nhiệm vụ có vẻ đơn giản có thể, như thế, phát hiện những khác biệt về phát triển trong học tập.

Tuy ngày nay có ít nghiên cứu về học tập phân biệt, vẫn còn có sự quan tâm đến chiến lược học tập ở trẻ em, đặc biệt trong tiếp cận gọi là thuyết giả thuyết. Thuyết đó đưa ra là trẻ có một danh mục các giả thuyết, từ đó lấy ra các mẫu trong quá trình giải quyết vấn đề. Nó thử nghiệm các giả thuyết theo một cách tổ chức nào đó, về lý tưởng, cho tới khi tìm thấy được cách cung cấp một cách thích hợp câu trả lời đúng đắn. Những người tìm tòi đã nhận dạng ra một số kiểu chiến lược được trẻ sử dụng và quan sát thấy các chiến lược trở nên phức tạp với tuổi. Hơn nữa, trình độ nhận thức của trẻ, như đã được khẳng định trong các bài tập của Piaget, báo cáo một phần mức độ phức tạp của chiến lược ở trẻ. Trẻ tiền thao tác thường sử dụng một chiến lược đơn giản, như xen kẽ các đồ vật với nhau trong 2 chiều không gian. Thiếu sự khẳng định (thiếu sự tăng cường phù hợp) không nhất thiết làm trẻ từ bỏ giả thuyết. Trẻ thao tác cụ thể có thể một cách có hệ thống, kiểm tra 2 tín hiệu trên mỗi chiều kích - thí dụ, chọn cái to, cái bé, trước khi loại trừ kích thước về cỡ. Những kiểm tra đó khẳng định hay không giả thuyết một kích thước đặc biệt này là thích đáng.

Có một sự ăn nhập nào đó giữa học tập và các tiếp cận quá trình thông tin, ngày nay.

Hai kết luận chính do nhiều thập kỷ nghiên cứu về học tập phân biệt ở trẻ em. Một là trẻ em chủ động cố gắng học tập. Chúng không đơn giản chỉ phản ứng với môi trường mà một cách thụ động, hình thành những phối hợp giữa kích thích và trả lời. Trẻ cố gắng giải quyết một vấn đề hơn là đơn giản học một trả lời. Trẻ sử dụng ngôn ngữ của chúng hoặc những khả năng chú ý giúp chúng học tập, và chúng hình thành các giả thuyết hoặc thử các luật trong khi cố giải quyết vấn đề. Chúng đến với nhiệm vụ học tập bằng một số con đường chéo liên quan tới cái phải quan tâm và một số chờ đợi về cách vấn đề được giải quyết ra sao, và phần thưởng sẽ thường sắp tới thế nào.

Kết luận thứ hai liên quan tới kết luận thứ nhất sẽ thay đổi nhanh chóng học tập trong quá trình phát triển không liên quan tới bản thân học tập nhiều bằng với các khía cạnh khác của phát triển như ngôn ngữ, chú ý, tư duy, và hành vi xã hội. Học tập, với nghĩa chọn ra sự kích thích đích đáng có thể là tầm thường hoặc không làm vừa ý. Nó đến sau khi tất cả những quá trình phát triển thú vị đã xảy ra. Thí dụ những trẻ chậm khôn có thể phối hợp chính xác giữa một kích thích và một trả lời gần nhanh bằng những trẻ trí lực bình thường. Những thiếu năng ở trẻ chậm khôn nằm ở trong các quá trình như chú ý, lời nói làm trung gian, và chiến lược lựa chọn.

Giả định của những nhà nghiên cứu về học tập sớm là trẻ em ở giữa chừng giữa những con chuột và học sinh phổ thông trở thành một sự quá đơn giản hóa lớn. Tuy trẻ bé học nhanh hơn chuột và chậm hơn học sinh phổ thông, có những khác biệt quan trọng về chất giữa ba nhóm đó. Sự phát triển bao gồm những biến đổi trên nhiều khía cạnh của phát triển. Sự phát triển gia tăng về ngôn ngữ ở trẻ, việc sử dụng các chiến lược và kinh nghiệm của nó trong tương tác xã hội không phải là những tài năng riêng lẻ mà là một loạt những hành vi có liên quan với nhau. Hình thể đó đơn giản không phải là một bảng tường thuật đã làm hành vi và kiến thức của người lớn bớt đậm nét, về chất lượng nó khác hẳn. Tuy thuyết học tập không phải là một thuyết về giai đoạn, có vẻ có một số điểm trong phát triển khi cách trẻ học thay đổi đáng kể. Sheldon White (1965) có viết một tài liệu gây ảnh hưởng lớn, chỉ ra một số thay đổi tâm lý lớn giữa 5 và 7 tuổi. Học tập không đơn giản trở nên tốt hơn vào thời gian đó, mà nó trở nên khác đi, phát triển nhanh về ngôn ngữ với những biến đổi về thần kinh. Thí dụ học tập trở nên bớt bông bột và có sự kiểm soát nhận thức.

Vào cuối 1960, thái độ của nhiều nhà nghiên cứu phát triển đối với nghiên cứu học tập là có lẽ có kết quả hơn nếu nghiên cứu sự phát triển của chú ý, ngôn ngữ hay tư duy một cách trực tiếp hơn là gián tiếp thông qua các bài tập. Cũng không thỏa đáng với cách đơn giản mô tả, tư duy như một trả lời trung gian hoặc hơn nữa như một chuỗi mới của các phối hợp. Sự mô tả phức tạp hơn của tư duy theo Piaget lôi cuốn sự chú ý của các nhà nghiên cứu về phát triển. Sự

tiếp cận của ông cung cấp một sự lựa chọn lý thuyết hấp dẫn ở thời điểm quyết định trong lịch sử TLHPT.

ĐIỀU KIỆN HÓA CÓ HIỆU LỰC

Công trình nghiên cứu của Skinner (1904) cho thấy là phương thức hành vi của chuột có thể được hình thành và kiểm soát bằng những chương trình củng cố. Trong điều kiện hóa có hiệu lực một hành vi đặc biệt trở thành phổ biến nếu được củng cố. Công trình đó dẫn những nhà tâm lý đến ngạc nhiên sao hành vi của trẻ lại có thể bị ảnh hưởng tương tự. Trong một cuốn truyện của ông: "Walden Two" (1948). Skinner đề xuất là trong xã hội không tưởng của ông, trẻ em được nuôi dưỡng bằng tăng cường củng cố trong khi những hành vi không mong muốn như ghen tị hoặc thói quen lười biếng có thể bị ngấm nếu thiếu sự củng cố của những người xung quanh.

Vào những năm 1960, có nhiều chứng minh là nhiều hành vi khác nhau ở trẻ bé tí và trẻ lớn có thể trở nên phổ biến nếu được củng cố. Có sự quan tâm đặc biệt đối với sự kiện là những yếu tố củng cố: như chú ý, nụ cười, lời khen của những người khác chủ yếu có tác dụng. Cũng có nhiều nghiên cứu về biến đổi hành vi, áp dụng những hành vi không muốn xảy ra một cách tự nhiên như những cơn cáu giận, sự tránh né tiếp xúc xã hội và sự câm lặng ở những trẻ tự tởa. Tiếp cận đòi hỏi có một loạt những nguyên tắc học tập làm cơ sở cho hành vi bình thường và bất thường. Cốt lõi của tiếp cận là thay đổi những điều kiện bất ngờ của củng cố thể nào đó để hành vi mong muốn được củng cố và duy trì, trong khi hành vi không mong muốn thì không được biết tới và giảm thiểu. Trong điều kiện hóa có hiệu lực như thế, bạn có thể nắm bắt được trẻ làm được điều tốt và củng cố điều đó. Lĩnh vực biến đổi hành vi vẫn có tác dụng ngày nay.

HỌC TẬP XÃ HỘI

Thuyết học tập xã hội được sinh ra năm 1930 tại Đại học Yale khi HULL đề xuất cho các nhà phân tâm một hội thảo về lý thuyết học tập. Một trong những chủ đề của hội thảo dẫn tới một công bố quan trọng đầu tiên của nhóm. "Hằng hục và tấn công" trong đó được thăm dò những nguyên nhân của tấn công hung tính. Cuốn sách cho thấy rõ tấn công hung bạo là kết quả tự nhiên của hằng hục. Nhóm những nhà nghiên cứu trẻ được đào tạo theo thuyết học tập bởi HULL nhưng cũng được trang bị kiến thức của Freud, bèn phối hợp hai truyền thống đó. Trên thực tế một trong những tài liệu xuất bản của họ "Nhân cách và tâm lý trị liệu" (1950) đã được đề tặng cho cả Freud và Pavlov. Những nhà phân tâm không hoan nghênh việc xét lại quan điểm của Freud dưới danh nghĩa của thuyết học tập. Họ phản đối cho rằng thuyết học tập xã hội làm méo mó thuyết của Freud do không biết tới những khái niệm quan trọng như vô thức, phát triển tính dục và kiểm soát của cái tôi. Nói chung, những lý thuyết gia về học tập xã

hội mượn một nội dung quan trọng và thú vị ở thuyết của Freud như những khái niệm về lệ thuộc, tấn công, đồng nhất, hình thành ý thức, cơ chế phòng vệ, nhưng tìm những giải thích cho các hành vi theo các nguyên lý của học tập S-R. Mục đích theo lời của Dollard và Miller là “phối hợp sức sống của phân tâm học với sự chặt chẽ của khoa học tự nhiên ở phòng thí nghiệm với các sự kiện văn hoá” (1950). Những lý thuyết gia về học tập xã hội đã đem những phần riêng lẻ của thuyết Freud vào thực nghiệm trong phòng thí nghiệm và không biết tới phần còn lại. Họ mở rộng lý thuyết nhưng đã thay đổi trọng tâm.

Một trọng tâm hàng đầu của thuyết học tập xã hội là xã hội hóa, một quá trình mà trong đó xã hội cố gắng dạy trẻ ứng xử như những người lớn lý tưởng của xã hội đó. “Một hệ thống dạy trẻ dựa trên các qui luật học tập có thể có hiệu quả mạnh mẽ đối với nỗi khổ nhiều tâm của thời đại chúng ta như nghiên cứu của Pasteur đối với các bệnh truyền nhiễm (Dollard và Miller 1950). Nghiên cứu xem xét những tương quan giữa các đặc điểm của bố mẹ (tính gia trưởng chẳng hạn) hoặc những tập quán nuôi dạy con của họ (tập giữ vệ sinh (tiêu, tiểu) quá sớm) và nhân cách của trẻ sau này. Mối quan tâm đối với xã hội hóa, đối với những so sánh xuyên văn hóa, các quan điểm của Freud, và các quá trình học tập có thể thấy trong một nghiên cứu của Whiting và Child (1953) bao hàm sự từ bỏ những hoạt động thú vị. Thí dụ khi cai sữa trẻ học ức chế lòng ham muốn được mẫu dưỡng. Các nền văn hóa khác nhau ở chỗ tập quán xã hội hóa cứng rắn hay mềm mỏng, từ từ hay đột ngột. Whiting và Child lý luận rằng xã hội hóa phải liên quan tới hệ tin tưởng của nền văn hóa đó như những tin tưởng liên quan đến ốm đau.

Có hai giả thuyết tiếp theo sau. Trong những nền văn hóa mà những hành vi ở trẻ bé như mẫu dưỡng, ứng xử lệ thuộc và biểu lộ hung tính một cách trực tiếp được coi như rất dễ chịu và bị từ bỏ một cách miễn cưỡng, hành vi tương tự như thế ở người lớn, có thể coi như là trị liệu đối với bệnh tật ốm đau. Ngược lại, những nền văn hóa mà trẻ nghiêm khắc bị ép buộc từ bỏ những ứng xử đó một cách nhanh chóng sẽ phối hợp những hành động đó với sự lo hãi và coi chúng như là nguyên nhân của đau ốm. Kết quả không ủng hộ giả thuyết thứ nhất nhưng có phần ủng hộ giả thuyết sau cho rằng các nền văn hóa với một sự xã hội hóa nghiêm ngặt của một hành vi đặc biệt có xu thế sử dụng hệ hành vi đó để lý giải ốm đau.

Có những đột phá về phương pháp. Trong một nghiên cứu kinh điển về học tập xã hội, liên quan tới lệ thuộc đồng nhất, và hình thành ý thức, một đứa trẻ, đặt trong một phòng có đồ chơi hấp dẫn, được yêu cầu theo dõi một con chuột ở trong một chiếc hộp không có nắp. Nghiệm viên rời phòng để làm xong cái nắp đáy hộp. Khi sự ham muốn nhìn gần hơn những đồ chơi trở nên quá mạnh và trẻ rời mắt khỏi con chuột một chốc lát, con chuột lạng lẽ biến mất qua một cái đáy giả trong chiếc hộp. Những đo lường ý thức, đặc biệt là tội lỗi trong nghiên

cứu này, bao hàm độ dài của thời gian trước khi chệch hướng, cảm xúc của trẻ đối với sự chệch hướng, cho dù trẻ có thú tội hay không và trẻ không đổ tội cho cái gì về sự biến mất của con chuột. Những nhà lý luận về học tập xã hội đề xuất có nhiều xung năng quan trọng được học tập như là lệ thuộc và hung tính bắt nguồn từ những xung năng sinh học sơ cấp. Nhu cầu về thức ăn dẫn tới sung năng lệ thuộc, một đòi hỏi ở gần mẹ và được mẹ nuôi dưỡng. Sự có mặt của mẹ củng cố và sự rút lui khỏi tình yêu của mẹ, dù là nhất thời là một dạng trừng phạt.

Hai biến đổi hàng đầu về lý thuyết trong thuyết học tập xã hội bao hàm sự bắt chước. Biến đổi thứ nhất được Miller và Dollard đề cập (1941). Họ cho thấy là một trong các lực xã hội hóa mạnh nhất là bắt chước. Họ đề nghị một xu hướng chung để bắt chước là được học tập vì những hành vi bắt chước khác nhau là nhờ củng cố, có một quá trình điều kiện hóa có hiệu lực. Một bé trai có thể được ngợi khen do xử sự “hết như bố nó”. Và đứa trẻ có thể tự củng cố những bắt chước của nó bằng lặp lại những câu khen ngợi của người lớn. Những mẫu hình như bố mẹ hay anh chị em trong quá khứ khen ngợi trẻ có vẻ được bắt chước nhiều nhất. Trong biến đổi chủ yếu ở hàng thứ hai. Bandura và Walters (1963) cung cấp thêm một bước cho khái niệm bắt chước bằng chứng minh là những hành vi tương đối mới có thể đạt được chỉ bằng quan sát mẫu. Quan sát viên không cần đặt một câu hỏi mở. Trừng phạt hoặc tăng cường củng cố hành vi của mẫu cũng tác động lên quan sát viên giống như đối với mẫu. Một trẻ thấy một bạn cùng lớp chăm học được thầy giáo khen, cũng học thực hiện hành vi đó, Bandura và Walters gọi quá trình đó là “sự củng cố thay cho” Lý thuyết của Bandura và Walters có ảnh hưởng đến tâm lý phát triển vào những năm 1960 và 1970. Nó chỉ đạo phần lớn các phòng thí nghiệm và các nghiên cứu về hung tính, tính dục và chống lại sự căm dỗ.

Những năm gần đây, lý thuyết của Bandura nghiêng về nhận thức nhiều hơn và Bandura gọi lý thuyết của ông là “lý thuyết nhận thức xã hội” và coi học tập như một “thành tựu nhận thức trông qua một quá trình nhận thức về thông tin”. Ông ít quan tâm tới sự sao chép nguyên văn hành vi (bắt chước) hơn là tới học tập bằng quan sát như là một quá trình tổng quát hơn về thu hoạch thông tin từ một người khác, bằng lời nói hoặc mắt nhìn. Đóng góp của Bandura năm 1980 đã đạt giải thưởng của Hội Tâm lý học Mỹ công nhận ông là mẫu hình bậc thầy của nhà nghiên cứu, nhà giáo và nhà lý thuyết.

Công trình của Bandura về học tập xã hội tiếp tục gây ảnh hưởng đối với nghiên cứu sự phát triển xã hội nhưng không chiếm hữu trận địa được lâu. Vị trí phổ biến của lý thuyết ngày càng trở nên khó khăn do trào lưu nghiên cứu mang tên “nhận thức xã hội”. Tiếp cận này được Piaget, Kohlberg thúc đẩy và nhấn mạnh tới vai trò của phát triển nhận thức trong phát triển xã hội. Hai tiếp cận đó hẳn là tương hợp. Thí dụ, hiệu quả của T.V đối với trẻ em phụ thuộc vào các quá trình vừa nhận thức lẫn bắt chước.

Tổng quan

Vào thời kỳ sôi động ồn ào liên quan tới thuyết học tập trong các lĩnh vực tâm lý ở những năm đầu 1960, nghiên cứu về học tập ở đỉnh cao của tâm lý học phát triển. Tuy thế, tâm lý học phát triển không bị ảnh hưởng bởi các sự kiện bên trong và bên ngoài dẫn tới sự chấm dứt của thuyết học tập truyền thông trong lĩnh vực tâm lý. Từ cuối những năm 1960, nghiên cứu về học tập được Piaget và các mô hình về quá trình nhận thức thúc đẩy hơn là do thuyết học tập. Ngày nay nghiên cứu ở phòng thí nghiệm phổ biến nhất về học tập và tư duy là thực nghiệm về trí nhớ trong khi vào đầu những năm 60 là thực nghiệm về học tập phân biệt. Thông thường hầu như không có sự nghiên cứu cái mà theo truyền thống đã được coi là học tập ở trẻ em. Bởi lẽ bây giờ học tập được coi như việc đạt được kiến thức mới, nó khó phân biệt với sự thay đổi nhận thức qua những thời gian ngắn.

Khi các nhà tâm lý học phát triển thông thường nhắc đến học tập họ thường có trong đầu óc những chủ đề như dạy toán hoặc đọc, tập huấn và truyền đạt những chiến lược nghiên cứu chung (theo dõi và hoạch định) những chiến lược sửa sai, hoặc những kỹ năng vận động.

Hy vọng là những nghiên cứu về học tập của trẻ em sẽ dẫn tới một tường trần về những biến đổi trong phát triển, trong học tập đã không được thỏa mãn. Nghiên cứu đã cung cấp những tác phẩm phức tạp và những nhà sưu tầm đôi khi bị lôi cuốn vào xem xét những thông số của một bộ nhỏ những bài tập tới mức để mất đi một cái nhìn chung về các kết quả phát triển dẫn họ tới việc lựa chọn các bài tập đó ở hàng đầu. Cuối cùng, một giới hạn không chỉ riêng cho thuyết học tập là phần lớn nghiên cứu đó được tiến hành trên những trẻ thuộc từng lớp trên trung lưu ở thành phố đại học. Dù có những vấn đề đó, thời kỳ đó trong lịch sử tâm lý học phát triển là một thời kỳ hưng phấn và phong phú. Môn đó đã trở thành một khoa học ở phòng thí nghiệm và các “sự kiện” mau chóng được tích lũy.

Created by AM Word₂CHM

XU HƯỚNG CHUNG CỦA LÝ THUYẾT



Khó mà vạch ra được một xu hướng chung bởi lẽ thuyết học tập ngày nay là nhiều thuyết bao gồm một số tiếp cận, đặc biệt của Skinner, không phải là những lý thuyết. May mắn thay, dù có những khác biệt, chúng chia sẻ những đặc điểm đó bao gồm một sự coi trọng các hành vi đã được học tập, sự nhấn mạnh tới kiểm soát của môi trường đối với hành vi, một sự phá vỡ hành vi thành những đơn vị đơn lẻ, sự tập trung vào hành vi có thể quan sát thấy, và một phương pháp luận đặc biệt. Trong mỗi phần, bàn luận tập trung trước tiên vào thuyết học tập truyền thống rồi vào thuyết học tập xã hội hiện đại, đặc biệt vào lập trường của Bandura. Tuy thuyết học tập xã hội chia sẻ những giả định tổng thể của thuyết học tập truyền thông, có những thay đổi quan trọng cần được làm sáng tỏ. Những đặc điểm trước đây mô tả cả hai thuyết học tập trước kia và ngày nay, nhưng phần nào đã được xem xét lại qua thời gian. Đặc biệt thuyết học tập dần dần được bổ sung thêm một số quá trình nhận thức. Khi mô tả từng đặc điểm sẽ ghi chú sự nhấn mạnh đó đã biên đổi thế nào qua năm tháng.

Nhấn mạnh các hành vi đã được học.

Thuyết học tập truyền thống

Tuy những lý thuyết gia về học tập thừa nhận những đóng góp sinh học, họ đã luôn luôn chọn nghiên cứu ảnh hưởng của môi trường đến hành vi, rõ ràng họ đặt ranh giới cho lĩnh vực nghiên cứu của họ. Trọng tâm nghiên cứu của họ khác với của Piaget và Freud là hai người đã hòa nhập với nhau cả ảnh hưởng bẩm sinh và kinh nghiệm trong lý thuyết của các ông và xem xét các ảnh hưởng đó tác động lên nhau thế nào.

Tuy có nhiều định nghĩa về học tập, một định nghĩa phổ cập nhất là “một biến đổi ít nhiều thường trực của hành vi xảy ra như một kết quả của thực hành”. Ở mức đơn giản nhất, học tập đó bao hàm một sự phối hợp nào đó giữa một kích thích và một trả lời (S-R). Ở mức phức tạp nhất, học tập bao gồm việc đạt được những nguyên tắc trừu tượng của một chuỗi lập luận.

Theo truyền thông, học tập được chia thành 2 loại “điều kiện hóa có hiệu lực” (còn gọi là điều kiện hóa bằng công cụ) và “điều kiện hóa cổ điển”. Điều kiện hóa có hiệu lực được Skinner thăm dò nhiều nhất. Loại học tập đó bắt đầu bằng một hành vi mà trẻ thực hiện một cách tự nhiên. Nó “thao tác” trên môi trường xung quanh. Hành vi đó trở thành có điều kiện khi xảy ra dưới sự kiểm soát của một kích thích đặc biệt. Một kích thích nào đó dẫn trẻ tới sự tăng cường củng cố. Trẻ học được là, khi bố mẹ xuất hiện, nếu nó cười với bố mẹ (hành vi thao tác) nó sẽ được bế lên và sẽ được chơi với (củng cố). Nếu giai đoạn đó xảy ra một số lần có thể nói là

cười được điều kiện hóa thao tác khi tần số gia tăng. Như thí dụ cho thấy, vai trò của yếu tố củng cố là gia tăng tần số cười bằng xảy ra ngay sau hành vi. Thí dụ truyền thông về điều kiện hóa thao tác, tất nhiên là con chuột học ấn vào cái chấn song để giải phóng một mẫu thức ăn mỗi khi bật ánh sáng lên.

Hàng ngàn hành vi có thể được điều kiện hóa có hiệu lực theo kiểu như cười hoặc ấn vào chấn song. Thậm chí các hành vi có vấn đề có thể được thay đổi bằng thao tác. Harris Wolf (1967) nhận thấy ở một số trẻ thu mình cực độ, 80% thời gian ở nhà trẻ được sử dụng vào các hoạt động cô độc. Quan sát của họ cho thấy là các cô giáo đã vô tình củng cố thái độ đó bằng nói chuyện với trẻ và an ủi nó khi nó một mình. Trẻ không được cô để ý khi chơi với bạn. Chương trình điều kiện hóa có hiệu lực đảo ngược các sự kiện ngẫu nhiên trên đây. Trẻ được cô chú ý khi vào một nhóm và không được để ý khi nó thu mình lại. Mau chóng nó sử dụng 60% thời gian của nó để chơi với các trẻ khác.

Ngược lại với điều kiện hóa có hiệu lực, điều kiện hóa cổ điển bắt đầu bằng một phản xạ - một sự kết nối bẩm sinh giữa một kích thích và một trả lời. Những hành vi có thể điều kiện hóa theo cách cổ điển bao gồm túa nước bọt khi có thức ăn trong mồm, bú khi đầu vú đặt vào miệng một trẻ bé tí và khép đồng tử khi có ánh sáng dọi vào mắt. Trong thực nghiệm với con chó của Pavlov “kích thích không điều kiện” (thịt) gây được một trả lời không điều kiện” (chảy nước dãi). Để thiết lập điều kiện hóa cổ điển, một kích thích có điều kiện (lắc chuông) xảy ra vừa đúng trước khi cho ăn thịt. Sau khi lặp lại cặp đôi tiếng chuông kêu và cho ăn thịt, chỉ tiếng chuông kêu cũng làm chảy dãi. Một kích thích mới thay thế cho kích thích cũ. Chảy dãi đã trở thành một “trả lời có điều kiện”. Chúng ta đều chảy dãi khi ngửi thấy mùi thịt hun khói trước bữa ăn giữa buổi vào kỳ nghỉ cuối tuần.

Những trường hợp lạ hơn là những bệnh nhân lên cơn hen do những kích thích như cầu thang máy, những đồng ca của trẻ em, những cuộc đua xe đạp, những bài diễn văn, bài quốc ca... Một thí dụ phổ biến ở trẻ nhỏ là em bé bắt đầu mút khi trông thấy bình sữa. Kích thích có điều kiện (trông thấy bình sữa) thường ghép đôi với kích thích không điều kiện (đầu vú ở trong mồm) để tạo nên một trả lời không điều kiện (bú). Rốt cuộc là bú trở thành một trả lời có điều kiện.

Trong một số trường hợp điều kiện hóa cổ điển là kết quả đến ngay sau một lần thử. Một người phát ốm khi đi qua một quán ăn, có thể trải nghiệm một cơn buồn nôn mỗi khi đi qua tiệm ăn. Một học tập qua một lần thử như thế, có thể xảy ra khi loại đó về sinh lý có khả năng được dẫn dắt tới phối hợp kích thích và trả lời. Trường hợp nổi tiếng về điều kiện hóa cổ điển của “Bé Albert”: Thực nghiệm do Watson và Rayner tiến hành (1925) điều kiện hóa một trả lời

bằng sợ hãi trên Albert, một em bé 11 tháng. Một con chuột trắng được đặt trước mặt Albert. Trong khi trẻ vươn tới tóm lấy con chuột, một thanh sắt được gõ mạnh bằng một cái búa sau lưng trẻ, gây một tiếng động rất khó chịu. Albert giật thót người và khóc toáng lên. Sau nhiều lần lặp cặp đôi con chuột và tiếng động như thế. Albert khóc toáng lên và bỏ ra xa khi con chuột xuất hiện. Sợ hãi của Albert là một trả lời có điều kiện cho kích thích có điều kiện, con chuột trắng. Phản xạ đầu tiên là tiếng động khó chịu (kích thích không điều kiện) gây nên sự khó chịu (trả lời không điều kiện). Trả lời có điều kiện được mở chung ra cho những vật như con thỏ, một cái áo lông, một ông già Noel v.v...

Sau này, học trò của Watson, Mary Cover Jones (1924) thấy nỗi sợ hãi bị nhiễm một cách tự nhiên đối với các con thú ở một trẻ lên 2: Peter, có thể được loại trừ bằng dập tắt trả lời đó có lẽ là một trả lời có điều kiện. Peter được đặt ngồi trên một cái ghế cao và được cho ăn bữa nhẹ, gây được một trả lời tích cực. Trong khi trẻ ăn, một con thỏ trắng trong lồng được đưa mỗi lúc một gần đến. Kích thích có điều kiện (con thỏ trắng) không được phép trở thành đủ mạnh để gợi nên trả lời sợ hãi chẳng hạn như đột ngột mang nó đến gần. Khi kích thích xảy ra không có sự trả lời sợ hãi có liên quan, sự phối hợp đó được giảm dần đi. Đồng thời, trả lời sợ hãi âm tính đối với con thỏ được thay thế bằng một trả lời tích cực, ăn. Thủ tục tiến hành mang lại kết quả mỹ mãn. Cuối cuộc thử nghiệm Peter vuốt ve con thỏ và để nó gặm những ngón tay của mình. Cách xử sự đó đòi hỏi một thực nghiệm viên giỏi không, do thiếu thận trọng, dạy trẻ phối hợp ăn với sợ hãi.

Có một ghi chú thú vị trong nghiên cứu trên. Peter phải vào nằm viện vì bị sốt phát ban, sắp xuất viện, thì xảy ra một sự cố. Một con chó to lao vào Peter, làm nó hoảng sợ vô cùng. Khi Jones làm test lại cho Peter nó lại trở lại sợ các con thú và cần được giải điều kiện hóa lại.

Kỹ thuật giải điều kiện hóa để khắc phục sợ hãi đối lập với nghiên cứu phân tâm của Freud về những con ngựa nghiên cứu của bé Hans (Little Hans) đã được mô tả ở trên. Trong khi Freud quan tâm tới những lo hãi tiềm ẩn, các lý thuyết gia học tập cố làm biến đổi hành vi. Bằng tiếp cận dần dần những con ngựa và đồng thời thiết lập một trả lời tích cực nào đó cho chúng, đáp ứng sợ hãi có điều kiện của Hans sẽ bị làm yếu dần đi theo quan điểm của Freud, các qui trình đó chỉ xử lý các triệu chứng, không đi động tới nguyên nhân. Nếu một triệu chứng bị loại bỏ, một triệu chứng khác có thể xuất hiện.

Ám sợ không dễ gì tắt đi nếu không có sự can thiệp bởi vì chúng tự tồn tại mãi. Bằng cách tránh tình huống sợ hãi người ta hạn chế lo hãi xuất hiện. Hơn nữa, người ta không có cơ hội làm sợ hãi tắt ngấm bởi vì không cho phép sự có mặt của kích thích gây sợ hãi.

Việc phân loại học tập thành hai dạng điều kiện hóa có hiệu lực và cổ điển - trở thành quá

đơn giản. Thí dụ một số phản xạ có thể được điều kiện hóa có hiệu lực. Trong phản hồi sinh lý, người ta có thể học sửa đổi một số chức năng sinh lý nếu chúng được cung cấp những tín hiệu phản hồi (tăng cường củng cố). Bằng cách đó người ta được dạy giảm thấp nhịp tim, huyết áp, làm ngừng cơn đau đầu do căng thẳng v.v...

Những nghiên cứu về điều kiện hóa thông thường với con chuột ấn vào chấn song, cung cấp một số qui luật học tập được tin là phổ cập. Chúng được áp dụng cho mọi nền văn hóa, mọi lứa tuổi, mọi loại hành vi - vận động, nhận thức cảm xúc và xã hội - cho thú vật và cho người. Đây là một vài thí dụ:

1. Củng cố xảy ra càng nhanh sau sự trả lời, thì sự tăng cường củng cố càng có hiệu quả.
2. Một trả lời trong sự hiện hữu của một kích thích lan ra những kích thích khác.

Tuy các lý thuyết gia học tập vẫn còn tin là một số qui luật học tập là phổ biến, họ coi một số qui luật khác là đặc trưng cho một số loài hoặc cho một trình độ phát triển đặc biệt trong một loài.

Đối với các lý thuyết gia học tập, phát triển bao gồm sự tích lũy những trả lời được điều kiện hóa bằng thao tác hoặc theo cách cổ điển. Điều kiện hóa có hiệu lực và cổ điển, đều có thể thiết lập vào những ngày đầu sau khi sinh, tuy nhiên với điều kiện hóa cổ điển, việc học tập đó được thực hiện chỉ sau nhiều lần thử. Như vậy, học tập làm thay đổi hành vi và do đó thúc đẩy phát triển, từ khi sinh.

Thuyết học tập xã hội hiện đại

Những lý thuyết gia về học tập xã hội mở rộng khái niệm học tập theo 2 cách. Một, họ đặc biệt quan tâm đến hành vi xã hội và bối cảnh xã hội của hành vi. Họ lý luận rằng các lý thuyết học tập dựa vào nghiên cứu trên thú vật không phù hợp với việc miêu tả hành vi con người xảy ra trong môi trường xã hội. Tuy trẻ em giải quyết các vấn đề học tập phân biệt và trải qua điều kiện hóa có hiệu lực và cổ điển chúng cũng hành động hung bạo, chia sẻ, chơi với đồng đẳng, học các ứng xử tình dục và phát triển tính độc lập. Phần lớn việc xã hội hóa của trẻ bao gồm việc hình thành những hành vi đối với những người khác. Do đó những lý thuyết gia về học tập mở rộng nội dung của thuyết học tập bằng cách đề xuất là kể cả hành vi học tập có thể được lý giải bằng các nguyên tắc học tập.

Kể cả những hành vi mà bản chất không xã hội cũng chịu ảnh hưởng của bối cảnh trong đó chúng xảy ra. Những cố gắng của một trẻ để chơi dương cầm có thể được bố mẹ tăng cường nhưng bị các bạn trong đội bóng tích cực làm nản lòng. Trong khi trẻ lớn lên, những mong đợi của người khác về chúng cũng lớn thêm lên. Một trẻ 4 tuổi không biết cộng thêm không làm bố

mẹ lo lắng nhưng một trẻ lên 7 mà không biết cộng phải đối mặt với môi trường nhà trường, hướng về học tập khái niệm đó.

Hai, các lý thuyết gia về học tập mở rộng các “kiểu học tập”. Họ thấy tầm quan trọng của học tập bằng quan sát: đạt được những kỹ năng mới, thông tin hoặc làm thay đổi các hành vi cũ chỉ bằng theo dõi những trẻ khác và người lớn. Bandura tuyên bố là phần lớn học là do học tập quan sát và giáo dục hơn là do hành vi thử và sửa sai. Xưa kia Aristô bình luận: “Bắt chước là điều tự nhiên đối với con người từ thời thơ ấu, một trong những lợi thế của người so với thú vật là người là sinh vật bắt chước nhiều nhất trên thế giới, và học trước tiên bằng bắt chước”.

Bắt chước hành vi của người mẫu khi mẫu không còn có mặt nữa là một kỹ năng học tập đặc biệt quan trọng. Hành vi đạt được có thể là một hành vi giữa con người với nhau, một kỹ năng vận động hoặc một nguyên tắc dựa trên các khái niệm. Tuy tất cả các loại học tập đều quan trọng, nhưng học bằng quan sát đặc biệt quan trọng do giải thích đạt được những hành vi mới, phức tạp trong phát triển như thế nào. Điều kiện hóa thao tác có thể dần dần hình thành được những hành vi tương đối mới bằng tạo nặn ra nhưng không thể giải thích được những hành vi mới phức tạp xuất hiện đột ngột thế nào sau khi theo dõi các đồng đẳng chơi một trò chơi mới hoặc theo dõi những cường điệu của các siêu nhân trên vô tuyến truyền hình. Học bằng quan sát đặc biệt quan trọng để đạt những hành vi trong các lĩnh vực mà lầm lỗi chịu một giá đắt hoặc đe dọa cuộc sống.

Học bằng quan sát xảy ra thế nào điều này được minh họa bằng một thí dụ trong đời sống thực tế và bằng một nghiên cứu trong phòng thí nghiệm. Một tài năng mà nhiều trẻ trai và trẻ gái đạt được ngày nay là chơi bóng đá. Kỹ năng đó bao gồm một loạt phức tạp những kỹ năng về khái niệm và tri giác vận động. Thật đáng ngờ là có thể dạy bằng đơn giản nói với trẻ chơi như thế nào tuy rằng kiểu dạy đó quan trọng. Phần lớn việc học tập là do quan sát những mẫu chơi ra sao - trẻ lớn, bố mẹ, các huấn luyện viên, các cầu thủ nhà nghề trên màn ảnh T.V. Những mẫu đó đặc biệt đưa ra làm mẫu bởi vì chúng được coi như có một qui chế cao, có sở trường và sức mạnh. Sách vở chỉ dẫn cách chơi cung cấp những mẫu tượng trưng. Các loại mẫu khác nhau cho thấy phải đưa, chuyển bóng thế nào, sút vào gôn, đá phạt góc và biểu lộ sự sung sướng sau khi ghi bàn thắng.

Nói rộng ra hiểu được ra trò chơi là phải thông qua cái mà Bandura gọi là “mô hình hóa trù tượng” trù tượng hóa một qui tắc chung từ quan sát những hành vi đặc thù. Trẻ dần dần rút ra những khái niệm chung về hoạt động nhóm trong trò chơi: chiến lược phòng ngự của đội, dự đoán vị trí của một đồng đội vào một thời điểm đặc biệt v.v...

Trong quá trình học tập bằng quan sát, trẻ thử tái lập lại những hành vi đã trông thấy và

nhận được sự phản hồi đối với hành vi đạt được gần giống với mẫu như thế nào. Hành vi đó cũng có thể được ông bầu khen ngợi. Một cố gắng đá vào gôn mà bị trượt tức thì gây một phản hồi ở cầu thủ, anh ta có thể chỉnh lại góc đá lần sau hoặc tìm sự hướng dẫn bằng lời hoặc bằng trình diễn từ những người khác, cần chú ý là sự tăng cường củng cố hoặc không củng cố được sử dụng ban đầu như một nguồn thông tin cho trẻ đối với hành vi của nó. Sự phản hồi đó còn giúp động viên trẻ đi tìm sự tự thỏa mãn tương lai, việc hoàn thành, sở trường và sự chú ý của những người khác bằng tham gia vào đá bóng. Không giống như điều kiện hóa có hiệu lực và điều kiện hóa cổ điển, không có sự tự động “dập vào” của một sự phối hợp bằng củng cố. Có nhiều hơn là học tập bằng thử và sửa sai. Học do con đường quan sát, nghe và giáo dục, và nhớ hơn thử và sửa sai bằng củng cố.

Trong vô số những nghiên cứu trong phòng thí nghiệm có một nghiên cứu có tác động sớm: những trẻ nào đã quan sát một mẫu hung hãn thì dễ hay tấn công hơn là những trẻ nào đã nhìn thấy những mẫu không hung hãn hoặc những trẻ không trông thấy những mẫu đó (Bandura, Ross 1961).

Rõ ràng là Bandura và Freud cho chúng ta những tiên đoán trái ngược nhau về hậu quả quan sát sự tấn công ở người khác. Freud nhìn một hoạt động như thế như một cách giảm bớt những căng thẳng hung tính, và do đó giảm nhẹ hậu quả tấn công. Trái lại Bandura lại coi là nhìn thấy tấn công, đặc biệt nếu tấn công không bị trừng phạt sẽ dẫn tới bắt chước và do đó gia tăng tấn công.

Chúng tôi không kết luận là trẻ trở nên hung hãn hơn là do kết quả quan sát một mẫu hình hung hãn tấn công. Nhưng đúng ra thì một mẫu gây tấn công như thế nào. Một mẫu có thể gây những hành vi bắt chước bằng nhiều cách:

1. Dạy những hành vi mới. Có lẽ những trẻ trong nghiên cứu của Bandura học những dạng hành vi mới: đánh lên đầu búp bê bằng một cái búa.

2. Gia tăng hoặc giảm thiểu những ức chế ở trẻ. Tuy là các trẻ em được bố mẹ dạy không được hung hãn, cái mẫu hung hãn có thể tước bỏ sự ức chế tấn công ở trẻ, giải tỏa ức chế có lẽ do mẫu không bị trừng phạt. Rõ ràng là đối với giải tỏa ức chế chung do tấn công xuất phát từ điều một số hành vi hung hãn khác với những hành vi được mẫu đưa ra, thí dụ như bắn những phát súng tưởng tượng trong phòng và nói: “Đồ ngốc!” và “Hãy đánh ngã đi”.

3. Chú ý tới một số đồ vật đặc biệt và do đó tăng cường sử dụng chúng bằng những cách khác nhau.

4. Gia tăng thức tỉnh cảm xúc để tăng cường sự trả lời.

Một kết quả nghiên cứu đáng được lưu ý. Trẻ trai về thể lực, hay tấn công nhiều hơn trẻ gái. Vậy những đặc điểm của trẻ ảnh hưởng đến bất chước. Tuy nhiên chúng ta biết rằng trẻ gái “học” tấn công cũng không kém gì trẻ trai từ một cái mẫu, bởi vì chúng tấn công khi có yêu cầu hoặc được thưởng khi làm như thế. Nhưng chúng không “sản xuất” ra tấn công bằng sức lực nhiều bằng trẻ trai bởi vì có những ức chế chặt chẽ của hành vi đó ở trẻ gái nhiều hơn ở trẻ trai. Việc phát hiện ra trẻ em học và nhớ lại điều chúng quan sát được dù rằng không được làm lại ngay là một điều đáng quan tâm đối với những ai có liên quan tới các mẫu hình bạo lực được chiếu trên TV và được trẻ theo dõi. Dù là trẻ không làm lại ngay tức khắc giống những hành động đó, nó có thể tích lũy lại để sử dụng trong tương lai.

Mô hình bắt chước cơ bản của Bandura đã được sử dụng để xem xét nhiều mô hình (phim ảnh, tượng trưng) và những hành vi khác nhau (hành vi phù hợp với xã hội, kiểu thông tin, đối thoại với số đông). Rõ ràng là học bằng quan sát được mở rộng ở thời thơ ấu. Phần lớn việc cập nhật trẻ em vào nền văn hóa bao gồm sự phô bày những hành vi được xã hội ưa chuộng, và những chiến lược để giải quyết vấn đề. Nhiều hành vi lan tràn trong một nền văn hóa phản ánh sự kiện trẻ em trong nền văn hóa đó đang chịu ảnh hưởng của những mẫu hình giống nhau hoặc tương tự.

Học bằng quan sát cũng tính phần nào đến những khác biệt về nhân cách trong các nền văn hóa. Thí dụ các nền văn hóa khác nhau trong cách đầu tư bao nhiêu cố gắng vào việc dạy dỗ tấn công. Người Dugum Dani trên cao nguyên New Guinea, một xã hội thiện chiến, có một chương trình đào tạo con trai để ngày càng làm quen với cuộc chiến thật sự. Trái lại người Polynesia của xã hội sinh sống trên các hòn đảo không động viên tấn công và cung cấp ít những mẫu hình tấn công. Họ dạy con cái là các thần linh trừng phạt tấn công bằng ốm đau và tổn hại.

Học bằng quan sát không chỉ là một quá trình xã hội hóa bình thường mà còn là một trị liệu đối với các vấn đề bất ổn về hành vi. Thí dụ học tập quan sát có thể giúp trẻ khắc phục các sợ hãi. Trong một nghiên cứu khác của Bandura (1967), trẻ ở nhà trẻ rất sợ chó, được quan sát một trẻ vui vẻ đến gần một con chó rồi dần dần chơi với nó. Sau trị liệu và thậm chí một tháng sau, hầu hết những đứa trẻ trước đây sợ chó đã có thể dùng tay cho chó ăn. Cho thấy mẫu hình trên film cũng có thể làm giảm sợ hãi.

Nhấn mạnh kiểm soát của môi trường đối với hành vi

Thuyết học tập truyền thống

Sự tin tưởng rằng các biến đổi hành vi phần lớn là do kinh nghiệm, liên quan chặt chẽ tới lòng tin là môi trường kiểm soát hành vi. Skinner tuyên bố là: “một con người không tác động lên thế giới mà thế giới tác động lên người đó”. Môi trường được coi như một bộ kích thích. Kích thích có thể có nhiều vai trò như là những tín hiệu để khởi động tăng cường, nếu trả lời phù hợp được phát ra. Có thể liên kết với các kích thích vô điều kiện và rút cuộc khơi ra những trả lời có điều kiện; phối hợp với các trả lời hoặc được sử dụng như một trừng phạt hay tăng cường. Vậy, kích thích kiểm soát hành vi bằng quyết định hành vi nào xảy ra, khi nào ở đâu xảy ra, và xảy ra như thế nào.

Thật thú vị là sự nhấn mạnh của thuyết học tập vào vai trò của môi trường lại phù hợp đến thế với những lý tưởng dân chủ của người Mỹ. Nếu mọi người sinh ra đều bình đẳng và môi trường cung cấp cho tất cả mọi người những cơ hội ngang nhau, thì tất cả mọi người đều có thể hoàn thành những mục đích cao cả. Watson đã phát biểu mạnh như sau:

“Hãy cho tôi 12 đứa trẻ khỏe mạnh, phát triển tốt và thế giới đặc thù của riêng tôi để dạy dỗ chúng, tôi sẽ bảo đảm lấy bất cứ trẻ nào một cách ngẫu nhiên và dạy nó trở thành một nhà chuyên môn về bất cứ nghề gì tôi có thể chọn - bác sĩ, luật sư, nghệ sĩ, nhà buôn, ông chủ và thậm chí người ăn mày, kẻ cắp, bất chấp tài năng, xu hướng, khả năng, tâm nguyện, và dòng giống tổ tiên của nó”. (Watson, 1924).

Tầm quan trọng của tăng cường trong kiểm soát hành vi là khái niệm trọng tâm trong thuyết học tập. Như đã nói ở trên, tần số xảy ra tăng cường gia tăng tần số hành vi. Ngược lại, một hành vi không được tăng cường nối tiếp sẽ giảm bớt tần số, đi đến bị dập tắt.

Thuyết học tập xã hội hiện đại

Tuy các lý thuyết gia về học tập xã hội nhất trí rằng môi trường kiểm soát phần lớn hành vi họ chỉ coi đó là một trong nhiều lực thao tác ở bất cứ hoàn cảnh nào. Toàn bộ bối cảnh học tập bao gồm những đặc điểm của con người, hành vi của người đó và môi trường. Ba yếu tố đó phụ thuộc rất lớn vào nhau. Chúng ảnh hưởng và kiểm soát lẫn nhau bằng một quá trình mà Bandura gọi là “tính tất định có đi có lại”. Hãy xem một tình huống của một đứa trẻ quan sát một trẻ khác cho tiền, để giúp trẻ nghèo, nhiều đặc điểm của trẻ sẽ có ảnh hưởng đến việc nó có bắt chước hành vi đó hay không. Nó có đủ phát triển về nhận thức về xã hội để hiểu thế nào là nghèo không? Những tiêu chuẩn về công bằng xã hội là gì? Nó đã quan sát thấy bố mẹ tham gia vào những hoạt động nhân đạo trong quá khứ? Các yếu tố môi trường có thể bao gồm sự hấp dẫn xã hội của mẫu hình dù mẫu hình được ca ngợi hay không, và sự nổi bật của mô hình trong tình huống đó.

Dù nhiều lý thuyết thừa nhận là các yếu tố cá nhân và môi trường tương tác lẫn nhau,

đóng góp chủ yếu của sự tất định có đi có lại của Bandura là nó công nhận là hành vi của trẻ tác động đến và với một nghĩa nào đó tạo nên môi trường của nó. Trong tình huống được chia sẻ vừa mô tả, đứa trẻ trong quá khứ thường hay chia sẻ, và do đó moi được sự nhiệt tình và lòng biết ơn từ người khác, tạo được một môi trường tích cực đỡ dần cho bản thân nó. Ngược lại, một trẻ đáng ghét đối với người khác, tạo nên một thế giới chống đối lại nó, phản ứng tiêu cực với nó - Những trẻ hay xem nhiều T.V tự dẫn thân vào một loạt những mô hình mà trẻ thường chơi thay thế với các bạn. Trẻ có thể hoàn thiện một kỹ năng như vẽ hoặc múa ba lê, tạo nên một môi trường của sự tăng cường xã hội dưới dạng ca ngợi của người khác. Trẻ có thể tác động lên môi trường xung quanh thông qua hành vi của chúng, và hay thay đổi môi trường một cách có ý nghĩa. Không giống những quan điểm trước đây về học tập, coi con người là thụ động, thuyết xã hội coi con người như những tác nhân tích cực trong môi trường của họ. Phải lưu ý là trong sự tất định có đi có lại, hành vi có thể tác động lên tư duy cũng như lên môi trường. Hành vi gây nên một số kinh nghiệm, tác động lại đối với cách trẻ suy nghĩ và chờ đợi, dẫn tới điều này sẽ lại ảnh hưởng đến hành vi. Trẻ có thể trở nên khéo léo trong khi chơi và phát hiện thấy thành công đó mang lại sự kính nể và ngợi khen của những người khác. Khi đó nó tự thấy mình là một người biết chơi và đi tới mong đợi sự thành công và tăng cường xã hội ở trò tiêu khiển của nó.

Trong thuyết của Bandura ảnh hưởng của môi trường trở thành nhận thức trong khi trẻ biểu tượng tượng trưng mối quan hệ giữa hoàn cảnh, hành vi của nó và kết quả. Cốt lõi của tăng cường ở chỗ nó cung cấp thông tin về hậu quả của hành vi đối với môi trường. Trẻ có thể học được là sự tấn công bằng sức lực dẫn tới những kết quả thuận lợi trong một số hoàn cảnh - khi chơi đá bóng hoặc giành lấy một đồ chơi hấp dẫn của một trẻ khác những khi không có bố mẹ hoặc thầy cô giáo ở cạnh. Trẻ phát triển một loạt những chờ đợi liên quan tới các sự kiện dẫn tới những sự kiện khác. Những liên quan giữa các sự kiện được học qua kinh nghiệm nhờ những người khác dạy cho và bằng quan sát người khác.

Những lý thuyết gia về học tập xã hội xem xét toàn bộ hệ thống tăng cường trong đó mỗi sự kiện đặc biệt được hằn sâu. Tiếp cận hệ thống này được minh họa bằng một công trình nghiên cứu về những hệ thống cưỡng ép trong gia đình (Patterson và Reid 1984). Patterson phân tích mạng hành vi giữa những thành viên trong gia đình trong những trao đổi chống đối nhau. Đặc biệt mô tả những hành vi dẫn tới những hành vi khác. Nhiều “Bẫy tăng cường” được thấy trong các tương tác ở gia đình. Thí dụ, bà mẹ yêu cầu con phải làm vệ sinh phòng của nó, trẻ ta thán bà mẹ tăng cường ra lệnh, trẻ phản kháng, và xung đột nhanh chóng leo thang. Khi hành vi của trẻ trở nên chống đối tới mức bà mẹ không chịu nổi, trong khi trẻ nổi cơn cáu giận dè dặt, bà mẹ liền thôi và trẻ ngừng hành vi chống đối của nó. Mỗi người kết thúc hành vi

chống đối của người kia. Bà mẹ đã gia tăng cơ hội cho trẻ hành vi chống đối trong tương lai để đạt sự tăng cường tiêu cực (khuấy động lại một kích thích tấn công). Bà mẹ đã bị tăng cường tiêu cực (cơn cáu giận ngừng lại) làm tăng những điều giống thế vào các dịp sau này. Mô hình tăng cường này cũng có thể tăng điều giống thế là một sự leo thang mau chóng của xung đột, sẽ xảy ra trong những tương tác sau này của họ.

Một thí dụ khác về một loạt phức tạp những sự cố đột ngột xảy ra khi một bé gái trêu một thằng anh dẫn tới anh đánh em, lại dẫn tới bị bố mẹ phạt, cuối cùng là sự leo thang tấn công của anh. Gia đình có thể trở thành một hệ cưỡng ép trong đó mỗi thành viên học đương đầu với hành vi hung hãn của người khác như là đánh đập, trêu chọc, mắng chửi, bắt lao động, để chống đối lại thường dẫn tới hành vi tấn công. Mỗi thành viên trong gia đình định kỳ tăng cường hành động tấn công và cưỡng ép khi trấn áp một thành viên khác bằng hành vi tiêu cực. Khác biệt giữa những gia đình bình thường và những gia đình có vấn đề ở chỗ những trao đổi mãnh liệt và thường xuyên như thế nào. Sau khi gia đình có vấn đề được biết về những sự cố liên quan với nhau đó, một cố gắng được tiến hành để giảm bớt hành vi tấn công mà trẻ phải đương đầu, hạ thấp việc “trả nợ” cho những hành vi cưỡng ép trẻ. Nếu đứa trẻ đủ lớn, gia đình phải viết cam kết ghi rõ loại hành vi nào sẽ bị phạt bằng rút đi những khen thưởng. Như vậy, những chờ đợi về hành vi và hậu quả không vâng lời được đưa ra một cách rõ ràng, cụ thể có thể được đứa trẻ hung hãn dễ nắm bắt và hình dung ra được một cách tượng trưng.

Sự tăng cường đó trực tiếp hay thay thế - không được xem là cần thiết cho học tập trong nhiều trường hợp. Bandura kết luận rằng: “Một khi khả năng học bằng quan sát đã phát triển đầy đủ, không thể giữ người ta không học điều đã được trông thấy” (1977). Trẻ em quan sát, mã hóa thông tin và lưu giữ nó. Tuy nhiên dù tăng cường không cần thiết cho học tập, nó có ảnh hưởng lớn tới đạt những thành tựu. Thí dụ tăng cường (hoặc thiếu hình phạt) cho một mẫu hình có vỏ như là cần thiết cho bắt chước, khi mà hành vi của mẫu hình phá vỡ qui tắc xã hội cũng như khi mẫu hình tấn công.

Phá vỡ hành vi thành những đơn vị đơn giản

Thuyết học tập cổ truyền

Hành vi thật phức tạp. Người ta học chơi cờ, viết chương trình máy tính, tổ chức các chính phủ v.v... Chiến lược của các lý thuyết gia về học tập là phá vỡ hành vi phức tạp thành các đơn vị đơn giản, nghiên cứu các đơn vị đó và đặt lại hành vi với nhau. Bằng cách đó họ tin rằng có thể hiểu được hành vi. Những đơn vị đơn giản nhất là những liên kết - những nguyên tử tâm lý. Chiến lược nghiên cứu, khi đó là nghiên cứu những liên kết đơn giản, rồi những chuỗi liên kết SR và có lẽ cả những cấp của các chuỗi liên kết.

Trong quá trình phát triển, những liên kết S-R có thể được tăng cường hoặc suy yếu đi hoặc nối với những liên kết khác. Liên kết có thể ganh đua với nhau khi một kích thích nào đó liên kết với nhiều trả lời vào những thời điểm khác nhau. Sức mạnh của các liên kết đó quyết định trả lời. Khi cần một cuốn sách trẻ có thể nói “sách” nhìn các tranh ảnh, yêu cầu bố mẹ đọc sách hoặc bản thân đọc lấy.

Việc phá vỡ những khái niệm phức tạp thành những phần đơn giản hơn và việc chia các đơn vị thành đoạn để học cũng là đặc điểm của giáo dục theo chương trình. Kỹ thuật đó, xuất phát từ phân tích của Skinner, về học tập thao tác, đôi khi sử dụng máy móc để dạy học. Trẻ đọc một đoạn ngắn, trả lời một câu hỏi rồi xoay một cái núm điều chỉnh để xem có đúng không, trẻ em ngày nay theo những qui trình như thế, nhưng với máy tính.

Trái với các nhà tâm lý về học tập. Freud và Piaget tuyên bố là một hành vi đơn giản có ý nghĩa của nó và có thể được hiểu chỉ trong bối cảnh cấu trúc của nó. Bằng giảm thiểu hành vi phức tạp thành những yếu tố đơn giản hơn, cấu trúc bị hủy hoại và do đó hành vi bị hủy hoại - Thí dụ, quan hệ của một trẻ chập chững với bố mẹ bao gồm một loạt những hành vi, thái độ và chờ đợi phức tạp có tổ chức. Những lý thuyết gia về học tập tuyên bố là một hiện tượng phức tạp như thế có thể được nghiên cứu tốt nhất trước tiên bằng xem xét những hành vi đơn giản, từng hành vi một kế tiếp nhau. Người tìm tòi có thể bắt đầu tìm ra kích thích nào gây ra nụ cười hoặc tiếng khóc. Trái lại, các nhà lý thuyết về cấu trúc lại nói rằng cười và khóc có thể hiểu được chỉ bằng hiểu toàn bộ cấu trúc của quan hệ bố mẹ - con và tri giác có tổ chức của trẻ về mối quan hệ đó.

Thuyết học tập xã hội hiện đại

Sau khi trẻ đạt được những hành vi mới bằng quan sát các mẫu khác nhau, chúng có thể phối hợp các hành vi đó để hình thành những hành vi phức tạp hơn. Một bé gái có thể trở thành một kiểu giới tính bằng bắt chước những hành vi đặc thù của mẹ nó, chị lớn bắt chước hành vi của cô giáo hoặc của những phụ nữ khác trên T.V. Một trẻ có thể vào những thời gian khác nhau quan sát những trẻ khác vẽ nhà và một cách sáng tạo tổng hợp những kiểu vẽ nhà khác nhau vào một kiểu vẽ nhà duy nhất. Học chơi bóng rổ đòi hỏi sự tổng hợp một số kỹ năng đơn giản hơn như rê bóng, giữ bóng và ném bóng vào rổ. Đối với thuyết học tập xã hội, sự tổng hợp có sự bao gồm nhận thức thay vì cho một chuỗi đơn giản những trả lời, có một sức tái tổ chức tích cực của những hành vi đã học được từ trước. Bằng vận dụng trong đầu óc những tượng trưng, trẻ có thể hình thành những phối hợp thống nhất của các hành vi đó.

Thêm vào việc hình thành những hành vi phức tạp dựa trên những hành vi khác nhau được quan sát từ trước có thể học được toàn bộ những hành vi phức tạp cùng một lúc, không

cần phải rút chung lại thành các đơn vị bên dưới. Học bằng quan sát không hạn chế ở những hành vi đơn giản. Trẻ nhỏ có thể làm lại một trò chơi sau khi trông thấy chỉ một lần. Đạt được những mảng lớn hành vi bằng quan sát có hiệu quả hơn tiêu hao thời gian học tập những đơn vị nhỏ của hành vi bằng thử và sửa sai và phối hợp chúng lại thành những đơn vị lớn hơn, theo thuyết học tập cổ điển.

Tập trung vào hành vi có thể quan sát.

Thuyết học tập cổ điển

Khi những người theo thuyết hành vi (ứng xử) lên án tâm lý học nội quan của những năm đầu 1900, họ tạo nên cái họ tin rằng sẽ là mục tiêu thích đáng cho nghiên cứu: hành vi có thể quan sát được hơn là cấu trúc tâm trí hoặc kinh nghiệm có ý thức. Giống như nhà vật lý có thể quan sát các sự kiện vật lý, nay các nhà tâm lý gợi ý là những hành vi là nội dung khoa học của họ. Những con chuột ấn vào then cũi, những trẻ em ấn vào những cái nút và người lớn nói những từ ngữ. Hành vi quan sát được có giá trị đối với sự kiểm tra của công chúng và có thể đo được một cách khách quan. Định nghĩa của học tập hoặc suy nghĩ dựa vào hành vi có thể quan sát được thay vì cho các sự kiện tâm trí. Trong một tài liệu nhan đề: “Dù có điều gì xảy ra cho tâm lý học như là khoa học ứng xử”, Skinner (1987) công kích “Sự khôi phục nhận thức của hoàng gia tâm trí”, ông lý luận rằng tâm lý học phải tự giới hạn mình trong vấn đề nó có thể đạt tới được là hành vi.

Dĩ nhiên, luôn luôn có một số điều không thể quan sát được trong thuyết học tập. Thí dụ, không ai trực tiếp quan sát được “liên hệ” giữa kích thích và trả lời. Và qua năm tháng, các lý thuyết gia về học tập càng thêm vào những giả thuyết để lý giải hành vi. Những kích thích và trả lời đi ngầm vào chiều sâu và trở thành những liên kết S-R tâm trí - S-R tâm trí thành chuỗi, các mong đợi, các khái niệm và nguyên tắc được thêm vào vốn từ của thuyết học tập. Thậm chí ngày nay, tuy thế, một người thăm dò với xu hướng của thuyết học tập, liên hệ tối đa với những hành vi quan sát được và thêm vào một ít những quá trình nhận thức.

Thuyết học tập xã hội hiện đại

Thuyết học tập xã hội của Bandura là một sự tổng hợp của những lối giải thích trước đây của học tập xã hội tập trung vào những hành vi bắt chước, bộc lộ rõ ràng và của thuyết nhận thức, đặc biệt là thuyết xử lý thông tin. Theo Bandura, các mẫu tác động tới chúng ta chủ yếu do cung cấp thông tin hơn là do moi được hành vi tương xứng. Do đó, trong học tập bằng quan sát có thể học mà không cần thực hiện hành vi của mẫu thậm chí chỉ một lần. Hành vi lộ ra quan trọng song chỉ là một khía cạnh của học tập, thường là khía cạnh không quan trọng. Điều hiển nhiên đối với trẻ em là học bằng quan sát có thể mang lại nhiều hiệu quả hơn là học tập

bằng tham gia trực tiếp (Kreisler, White, Rosenthal, 1973). Theo dõi người khác giải quyết một vấn đề có thể cung cấp một ý niệm tổng quát về bản chất của vấn đề, tốt hơn là tự nhận chìm trong đó.

Hình 3.1 giới thiệu đường nét của quá trình nhận thức làm cơ sở cho học tập bằng quan sát và cung cấp một bối cảnh những quá trình cấu thành khác mà học tập quan sát bao gồm. Rất giống với chiếc máy tính, trẻ lựa chọn và tiến hành quá trình thông tin, áp dụng những qui tắc và nguyên lý chung, cân nhắc thông tin và làm một quyết định. Thuyết xử lý thông tin nhấn mạnh cả sự chú ý lẫn các quá trình lưu giữ. Mẫu phải được quan tâm tới nhằm gây ảnh hưởng và những nét quan trọng trong hành vi của nó phải được chú tâm vào trong khi những nét không quan trọng thì không được biết đến. Đặc điểm của mẫu lẫn của người quan sát kiểm soát sự chú ý. Một số mẫu chỉ huy sự chú ý do sự hấp dẫn của chúng, dựa vào qui chế cao của chúng hoặc uy quyền. Một số hành vi của mẫu, như tấn công, nổi bật hơn những hành vi khác. Mẫu xuất hiện trên T.V trong các chương trình đầy phiêu lưu đặc biệt có hiệu quả hấp dẫn. Cả những hậu quả đối với mẫu tác động đến chú ý. Trẻ em có khả năng quan tâm tới hành vi dẫn đến khen thưởng hoặc trừng phạt, có lẽ vì cả hai soi sáng hành vi của mẫu. Như hình 3.1 tóm tắt, sự chú ý đến mẫu và hành vi của nó có khả năng nhất nếu mẫu nổi bật và được nhìn nhận một cách thuận lợi (giá trị cảm xúc), nếu hành vi của mẫu không quá phức tạp, nếu có nhiều cơ hội để thấy hành vi và nêu hành vi của mẫu đã chứng tỏ được hiệu quả của nó (giá trị chức năng).

Khả năng chú tâm có chọn lọc của trẻ và trải nghiệm của nó ảnh hưởng đến mẫu nào được nó chú tâm đến và nó quan tâm đến hiệu quả ra sao. Khả năng tri giác đã thành thục và mức độ tỉnh táo tối ưu động viên sự chú ý đối với những khía cạnh quan trọng của hành vi nơi mẫu. Tri giác của trẻ, khả năng nhận thức của nó để hiểu sự kiện, và những quan tâm ưu tiên của nó cũng ảnh hưởng tới việc lựa chọn đặc điểm.

Dù hành vi của mẫu được quan tâm tới, nó ít ảnh hưởng đến việc sử dụng trong tương lai khi mẫu không còn hiện hữu nữa. Sự kiện phải được diễn đạt thành những tượng trưng thống hợp vào tổ chức nhận thức của trẻ và được diễn tập lại. Việc diễn tập lại bằng nhận thức hoặc tự mình hình dung đương thực hiện thành công đoạn hoạt động mong muốn, là một kỹ năng được phát triển đến một trình độ cao ở những lực sĩ xuất sắc trong khi họ chuẩn bị trong đầu óc, cho một cuộc thi đấu. Duyệt lại diễn tập liên quan đến những hoạt động như là thực hành hoạt động đã được mô hình hóa, hoặc nhắm lại diễn tập. Tượng trưng hoặc là những hình ảnh nhìn bằng mắt, hoặc là những mã bằng lời, phụ thuộc vào hành vi đã được mô hình hóa và trình độ phát triển của trẻ. Bandura nhấn mạnh là biểu tượng về mẫu không nhất thiết phải giống như hành vi của mẫu. Đó có thể là khái niệm, nguyên tắc, hoặc một tập hợp những kiến

thức trừu tượng hóa cấu trúc khái niệm ngầm ở dưới, đúng hơn là bản thân sự kiện cụ thể.

Hai quá trình cấu thành còn lại, quá trình sản xuất và quá trình động cơ, liên quan tới thực hiện các hành vi một khi đã được học tập bằng quan sát, cả hai thành tố đều là những chủ đề được quan tâm đối với thuyết học tập trong suốt thời gian lịch sử của nó. Thuyết học tập xã hội, tuy thế, cung cấp cho chúng một lý giải nhận thức. Trong sản xuất con người trong đầu óc chọn và tổ chức những trả lời để sử dụng như một biểu tượng nhờ đó so sánh với hành vi được thực hiện. Như một kết quả nhận được sự phản hồi trong khi theo dõi thành tựu đó trẻ có thể thay đổi những trả lời ban đầu. Cuối cùng các quá trình động cơ liên quan tới sự kiện trẻ có hướng làm lại hành vi mà chúng thấy đã đem lại kết quả mong muốn. Trái với Piaget - tác giả này chỉ xem xét tính phát triển nhận thức làm cơ sở cho bắt chước - Bandura cũng quan tâm đến tại sao một trẻ có động cơ chỉ bắt chước một số hành động của một số mẫu vào một số thời điểm và một số nơi.

		KHÍCH LỆ BÊN NGOÀI
DỮ KIỆN MÔ HÌNH	MÃ HÓA TƯỢNG TRƯNG	BIỂU NHẬN THỨC
- Nổi bật	- Tổ chức nhận thức	- Quan sát trình diễn
- Giá trị cảm xúc	- Nhắm lại (diễn tập lại; nhận thức)	- Phản hồi thông tin
- Phức tạp	- Tổng duyệt	- Đối chọi khái niệm
- Tính thịnh hành		
- Giá trị chức năng		
SỰ KIỆN ĐƯỢC MÔ HÌNH HÓA	THUỘC TÍNH CỦA NGƯỜI QUAN SÁT	THUỘC TÍNH CỦA NGƯỜI QUAN SÁT
	- Khả năng tri giác	- Sở thích khích lệ
	- Bộ tập hợp quan sát	- Những đường
	- Kỹ năng nhận	

- Khả năng, nhận thức
- Khả năng sức lực vòng
- thức
- Cấu trúc nhận - Kỹ năng cấp dưới- So sánh xã hội
- Trình độ tỉnh táo thức
- cần tránh
- Tiêu chuẩn bên
- Sở thích đạt
- trong
- được

Hình 3-1: Những quá trình cấp dưới làm cơ sở cho học tập bằng quan sát theo Bandura (Trích của Albert Bandura. Quỹ tài trợ xã hội về tư duy và hành động, 1986).

Khái niệm của Bandura về mô hình hóa trù tượng mô tả ở trên, là một sự triệt để rời khỏi thuyết học tập cổ điển. Bandura đề xuất là trẻ em có thể đề ra một nguyên tắc trù tượng bằng rút ra những yếu tố thích đáng từ một số thời kỳ đặc biệt của học tập bằng quan sát sự mô hình hóa trù tượng là cơ chế chính để giải quyết việc học tập ngôn ngữ. Khi trẻ quan sát thấy thì qua thường được hình thành bằng thêm -ed, nó trù tượng hóa điều đó như một nguyên tắc chung và như một cách chỉnh chu! “walked” (đã đi) và talk (đã nói) và nói sai: “hitted” (đã đánh) và đọc “đã làm) (thay vì cho hit và done). Thậm chí trẻ có thể phát sai nhiều từ phức tạp như: “He was a singaphiared” (thay vì cho he was disappeared... nó đã biến mất)

Để kết thúc cuộc bàn luận của chúng ta về thuyết của Bandura, cần nêu lên 2 điểm. Một trọng tâm điểm vào hành vi có thể quan sát được đã được bổ sung bằng mối quan tâm tới các yếu tố nhận thức cấu thành làm cơ sở cho học tập bằng quan sát, tuy thế, so với thuyết của Piaget về nhận thức tư duy vẫn ở gần bề mặt. Các sự kiện bên ngoài được diễn đạt thành một dạng tượng trưng và được phối hợp với những sự kiện biểu tượng một cách tượng trưng hoặc được sử dụng như thông tin để phát triển một nguyên tắc tổng quát hơn. Tuy nhiên, lý thuyết đó không định rõ một công việc làm lại phức tạp của thông tin thành những cấu trúc nhận thức rộng rãi thuộc loại được Piaget mô tả - Hai, một sự thất bại của trẻ trong bắt chước mẫu, là do một hoặc nhiều hơn trong 4 quá trình cấu thành: quan tâm không phù hợp đối với các sự kiện thuộc hành vi, mã hóa không phù hợp và lưu giữ lại không phù hợp các sự kiện, thất bại trong thành tựu bởi vì bị hạn chế về sức lực hoặc do động cơ yếu. Được đặt ra một cách khác, các yếu tố nhận thức tác động đến cái được quan sát, đến cách con người hoặc sự vật được cảm nhận ra sao, đến cách thông tin mới đó được tổ chức thế nào cho tương lai. học tập bằng quan sát có hay không một hiệu quả về sau và hiệu quả đó là gì.

Một cách cuối cùng ở đó Bandura xem nhận thức và hành vi trung gian là cảm nhận của bản thân ảnh hưởng tới giá trị nào mà con người có thể làm. Ông nhấn mạnh tới “hiệu quả bản

thân”: cảm nhận của một người về sở trường của mình trong tham gia vào môi trường xung quanh. Bất cứ loại hành vi nào - hàn lâm, xã hội, hoặc giải trí – đều chịu tác động của hiệu quả bản thân. Trẻ em có thể có những kỹ năng cần thiết để làm chủ một nhiệm vụ, nhưng nếu chúng không cảm nhận được bản thân chúng có khả năng sử dụng những kỹ năng đó để làm chủ được nhiệm vụ thì chúng có thể thất bại hoặc thậm chí có thể không dám thử. Thí dụ Collins (1982) cho các trẻ làm những bài toán khó, cho 2 nhóm trẻ khác nhau về trình độ khả năng làm toán và với hiệu quả bản thân về toán cao hay thấp trong mỗi nhóm. Tuy khả năng về toán rõ ràng tác động đến thành tựu của chúng, những hiệu quả có ý nghĩa của hiệu quả bản thân cũng được phát hiện thấy. Trong mỗi trình độ về khả năng, những trẻ nào cảm thấy chúng giải được nhiều bài toán có hiệu quả hơn, mau chóng loại bỏ những chiến lược vô tác dụng, muốn làm lại những bài toán khó giải, nhiều hơn và có thái độ tích cực hơn đối với toán học. Phản ứng tích cực đó trước thất bại đối với những trẻ có hiệu quả cao phản ánh sự tham gia vào thất bại là do thiếu cố gắng. Trái lại những trẻ hiệu quả thấp lại gán thất bại của chúng là do khả năng yếu, một sự gán cho như thế không động viên chúng thử lại.

Công trình về hiệu quả bản thân có hai hàm ý quan trọng đối với phát triển. Một, theo quan điểm của Bandura, những phê phán có hiệu quả giúp nhiều nhất cho phát triển là những sự đánh giá quá cao không đáng kể, bởi vì chúng giúp những trẻ có động cơ thử những công việc thử thách vừa phải, có thể mài dũa các kỹ năng hiện có. Hai, có liên quan tới động cơ của trẻ trở thành những người học tự điều khiển bản thân. Người lớn có thể nâng cao mối quan tâm nội tại của trẻ thành một hoạt động bằng khen thưởng chúng một cách khôn ngoan.

Khi khen thưởng được ban cho trẻ do nó đã hoàn thành một nhiệm vụ trình độ, sở trường nào đó, nó sẽ cảm thấy mình hữu hiệu, đánh giá tốt hoạt động, và sẽ chọn hoạt động đó trong những dịp sau này. Những khen thưởng ban phát chỉ để dẫn thân vào hoạt động có được hiệu quả tích cực đó ít hơn. Trên thực tế, chúng thậm chí có thể phá hủy mối quan tâm nội tại.

Trong quá trình phát triển trẻ dần dần xây dựng cho bản thân kiến thức về hiệu quả ở vào nhiều tình huống của 4 loại thông tin chính. Nguồn thông tin đích thực và trực tiếp nhất là thành công hay thất bại của những cuộc làm thử tương tự trước đó. Nguồn thứ hai là những kinh nghiệm khác nhau về quan sát những người khác thất bại hay thành công trong các nhiệm vụ tương tự. Nếu một trẻ nhận thấy bản thân giống như một mẫu đã thành công hiệu quả bản thân của nó được đánh giá cao. Thêm vào đó, trẻ có thể đạt được những chiến thuật đương đầu bằng quan sát những người khác đã thành công. Nguồn thứ ba là thuyết phục bằng lời: những người khác nói cho trẻ tin tưởng rằng nó có khả năng hoàn thành mục tiêu của nó. Cuối cùng thông tin bắt nguồn từ trạng thái sinh lý: tỉnh, lo âu, mệt mỏi và đau đớn về thể xác.

Đối với tất cả 4 nguồn thông tin, những biến đổi về phát triển ảnh hưởng tới việc trẻ xử lý thông tin được phù hợp như thế nào. Việc đạt tới ngôn ngữ, việc mở rộng hiểu biết xã hội, làm tăng thêm sự biệt hóa của các trạng thái nội tâm và sự phát triển của kỹ năng tự đánh giá mình, tất cả đều có một vai trò. Một thay đổi phát triển khác có liên quan là sự đóng góp chính vào hiệu quả bản thân của trẻ trong khi nhóm đồng đẳng và bối cảnh, nhà trường càng trở nên quan trọng về sau Bandura lưu ý là trong suốt của cuộc đời, có những biến đổi trong đó những khía cạnh của hiệu quả bản thân quan trọng nhất. Thí dụ thời thanh niên và tuổi thiếu niên mang lại những đổi thay mới đối với quan hệ tình dục khác giới hình thức bề ngoài và sở trường trong công việc. Ở tuổi trung niên người ta có thể đánh giá lại cuộc đời, nghi ngờ về hiệu quả liên quan tới thành tựu về sức khỏe và tìm cách hoàn thiện hiệu quả trong các lĩnh vực mới. Một cuộc giã từ hoặc chỉnh trang lại cho một công việc mới có thể là hậu quả. Người già có thể đối mặt với hiệu quả bản thân bị tổn thất, như một kết quả của mất trí nhớ, phản ứng chậm chạp và lòng tự trọng bị sa sút bởi không còn làm một công việc gì nữa. Nếu người già bất an về hiệu quả của mình và chờ đợi thất bại, họ có thể giới hạn hoạt động và đầu tư ít sức lực vào bất cứ hoạt động gì. Bandura lý luận rằng những đi xuống thật sự như kết quả của tuổi tác có thể được bù đắp bằng hiểu biết thế giới thực và các chiến lược đương đầu đã thu hoạch được trong cả cuộc đời.

Hiệu quả bản thân liên quan tới quá trình thông tin được vạch ra trong hình 3-1.

Phương pháp luận

Thuyết học tập truyền thống

Thuyết học tập lấy khoa học tự nhiên làm mẫu. Do đó, phương pháp nghiên cứu ưu tiên là thử nghiệm, có kiểm tra chặt chẽ, đo lường ở phòng thí nghiệm, về mặt lịch sử, sự chính xác đó là một bước quan trọng. Các nhà nghiên cứu đi theo đường lối của William James: “Tôi muốn bằng xử lý với tâm lý học như một khoa học tự nhiên, giúp nó trở thành một khoa học” Các thực nghiệm tập trung vào những thay đổi trong các hành vi đơn giản, có thể quan sát được, mang lại do một số đặc điểm của những kích thích từ môi trường xung quanh. Các kích thích và trả lời được mô tả một cách khách quan và chính xác tới mức thực nghiệm có thể được làm lại ở những phòng thí nghiệm khác. Học tập được đo bằng số lần thử cần thiết để giải đáp bài toán hoặc để thiết lập trả lời có điều kiện hoặc bằng sự trả lời theo từng đơn vị thời gian. Tuy những đòi hỏi đó có mất dần đi những năm gần đây, các thử nghiệm về học tập vẫn còn rất khắt khe.

Nhu cầu xác định và kiểm tra môi trường của nhà nghiên cứu dẫn tới phát triển một số dụng cụ và mô hình phù hợp của Skinner, một cái hộp là chiếc lồng trong đó có một cái đòn

bấy cho con thú ấn vào làm buông ra một mảnh thức ăn rơi vào chiếc khay ở dưới. Các trả lời đó được tự động ghi lại vào một máy thu, như vậy thực nghiệm viên không cần phải có mặt. Dụng cụ đó trở thành phổ biến đến nỗi công chúng gọi nó là "Hộp Skinner". Nó đã trở thành trang bị chuẩn để nghiên cứu điều kiện hóa có hiệu lực trong các phòng thí nghiệm.

Quan tâm của Skinner đối với kiểm tra môi trường xung quanh còn thấy ở một sáng kiến khác: "một cái khoang cho trẻ bé" (baby box hay baby Lender) hoàn toàn khép kín, có điều hòa nhiệt độ và cách âm được thiết kế cho một trong những đứa con của ông.

Nhiều nghiên cứu ở phòng thí nghiệm bao gồm một số lượng đối tượng trong từng điều kiện thí nghiệm và so sánh các điều kiện bằng xem đặc điểm của nhóm, như là con số lần thử trung bình cần thiết để học tập một vấn đề. Tuy nhiên, những nghiên cứu về điều kiện hóa có hiệu lực đôi khi xem xét những thay đổi trên những đối tượng đơn lẻ trong suốt cả thời gian.

Một cách, mà các nhà nghiên cứu thường sử dụng để kiểm tra môi trường của những đối tượng là người, thiết lập những phối hợp mới hoặc tạo ra những trả lời mới. Trong những thực nghiệm về phối hợp hai đơn vị lời nói, các nhà nghiên cứu sử dụng những âm tiết vô nghĩa (thí dụ WIC ở GAF) hơn là những từ như thế nào đó để cho các phối hợp trước ít có khả năng làm ảnh hưởng đến học tập. Tương tự như thế nghiên cứu về học tập xã hội, về bắt chước, bằng cách cho trẻ, trông thấy một người lớn đội một cái mũ lỗ bịch và đi quanh, có thể kết luận là bắt chước này phản ánh việc học tập đạt được trong hoàn cảnh này, đúng hơn là lịch sử học tập trước đây của trẻ.

Thuyết học tập xã hội hiện đại

Thuyết học tập xã hội giữ lại tinh thần của phương pháp luận của thuyết học tập truyền thông: chặt chẽ, có những thực nghiệm kiểm tra tốt tại phòng thí nghiệm để xác định biến cố nào ảnh hưởng đến học tập. Nội dung đã được mở rộng, bao gồm những hành vi xã hội, những tăng cường xã hội và những khái niệm trừu tượng như lý luận đạo đức, những phương pháp thì đã thay đổi chút ít tuy đa số nghiên cứu với xu hướng học tập xã hội diễn ra ở phòng thí nghiệm, có một vài công trình nghiên cứu về học tập xã hội ở bối cảnh tự nhiên.

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)

Có nhiều tranh luận về vấn đề thuyết học tập xã hội hay thuyết học tập đương thịnh hành là đích thực một thuyết phát triển. Sự biến đổi phát triển ngắn hạn có giống như biến đổi tích lũy suốt một thời gian dài không? Những qui luật trọng tâm về học tập, đối với trình độ nhận thức của trẻ, có vẫn y nguyên không. Nếu phát triển chỉ là học tập được tích lũy lại, thì sẽ có thể tăng tốc độ phát triển của trẻ.

Các lý thuyết gia về học tập và học tập xã hội tập chú vào các “quá trình” thay đổi, trái với Piaget và Freud là những người tập trung vào biến đổi “cấu trúc” trong khi trẻ qua các giai đoạn phát triển. Bandura nhấn mạnh tới những quá trình không lời của biến đổi. Mỗi quan tâm chính của ông là xác định, ra những biến tố nào khác với tuổi và trình độ nhận thức thúc đẩy hoặc cản trở học tập bằng quan sát. Các lý thuyết gia về học tập quan tâm quá ít đến điều là học tập xã hội khác nhau giữa điểm này với điểm kia trong phát triển.

Mẫu thịnh hành của Bandura về phát triển bằng quan sát được mô tả ở phần trên, nhận dạng một số biến tố phát triển mà các lý thuyết gia về học tập xã hội gần đây mới bắt đầu xem xét. Những biến tố phát triển đó được làm sáng tỏ trong phần này. Phát triển xảy ra do ba yếu tố chính. Sự thành thực của cơ thể, kinh nghiệm xã hội và phát triển nhận thức.

Thứ nhất, sự thành thực của cơ thể ít được sự quan tâm của các nhà lý thuyết về học tập xã hội. Quan hệ chính của nó ở chỗ trẻ có thể chưa đạt tới sự thành thực về cơ thể đã làm lại được một số mẫu hình vận động mà nó quan sát được.

Kinh nghiệm xã hội gây nên sự phát triển bằng hai cách chính. Một, trẻ đạt được một cái vốn hành vi, học các tình huống phù hợp với các hành vi đó và do các hành vi đó được những người khác tăng cường, trở nên có động cơ hoàn thiện các hành vi đó. Do đó, với tuổi ngày càng lớn, trẻ có một tập hợp ngày càng rộng hơn và được biệt hóa những hành vi đa dạng. Đa phần các hành vi xã hội được gia tăng đó là do sự phát triển số lượng những loại mẫu mà trẻ gặp trên TV màn ảnh, sách vở, ở nhà trường và trong hàng xóm láng giềng.

Hai trong khi trẻ lớn lên, môi trường xã hội của nó biến đổi. Đơn giản do xã hội, xếp hàng từ bố mẹ nó đến hệ thống luật pháp, thay đổi những chờ mong đối với trẻ. Sự kiện đó của đời sống nhận được sự quan tâm của những lý thuyết gia về phát triển, trừ Erik Erikson với hình

bánh xe răng cưa của ông. Bằng quan sát một cái mẫu trẻ lớn chờ đợi học được mau chóng những kỹ năng phức tạp mới, với lời chỉ dẫn tối thiểu. Một thầy giáo giúp nhiều hơn khi chỉ cho học sinh cấp một viết một bài tính cộng như thế nào, so với khi chỉ cho một học sinh cấp 3 viết ra một bài tính chia. Tóm lại, trẻ thuộc lứa tuổi khác nhau, đương đầu với những môi trường xã hội khác nhau.

Tuy các lý thuyết gia về học tập đã từ lâu công nhận tầm quan trọng của kinh nghiệm, mối quan tâm của Bandura đối với yếu tố thứ ba, “phát triển nhận thức” cung cấp những khả năng mới để giải thích các biến đổi phát triển trong học tập. Quan niệm của trẻ về thế giới và về bản thân phát triển qua 4 quá trình: kinh nghiệm trực tiếp về hiệu quả của các hành động của chúng, kinh nghiệm thay cho về những hậu quả gây nên do những hành động của người khác, những phán xét của người khác và sự giao thoa giữa kiến thức mới và cũ.

Tất cả 4 quá trình cấu thành đó trong mô hình của Bandura ở hình 3.1 biến đổi trong khi trẻ phát triển. Sự chú ý, trí nhớ, và tổ chức nhận thức của trẻ biến đổi thật ấn tượng trong phát triển. Thí dụ trẻ lớn hiểu biết nhiều hơn, tốt hơn và nhờ những đặc điểm, hành vi động cơ và hậu quả của các hành vi trong câu chuyện trên TV. Trẻ bé thậm chí thường không đặt mối liên hệ giữa hành vi của mẫu và hậu quả về sau của hành vi đó. Một biến đổi phát triển khác là trẻ lớn thường có khả năng nhấm lại bằng lời điều đã quan sát thấy hơn là trẻ bé, vận động và các quá trình động cơ cũng trở nên phức tạp, biệt hóa và có hiệu quả hơn trong khi trẻ có khả năng hơn để thấy những mảng thông tin, giải thích phù hợp các phản hồi, phát triển các chuẩn cho kỷ lục của mình.

Bandura chỉ ra một biến đổi phát triển về tư duy, có tính quyết định: sự tăng trưởng khả năng diễn đạt các quan sát thành tượng trưng và tái hợp những tượng trưng lại với nhau. Những trẻ rất bé phải dựa vào những hình ảnh thị giác để biểu tượng những quan sát đã qua. Một khi trẻ sử dụng được những tượng trưng, học tập bằng quan sát của nó sẽ uyển chuyển hơn và lâu dài hơn. Tượng trưng có thể nhấm lại và do đó được lưu trữ trong ký ức có hiệu quả hơn là hình ảnh bằng mắt. Giả thuyết sinh lý hoặc xã hội có thể được đề ra và thử nghiệm. Khả năng tượng trưng hóa gia tăng cũng cho khả năng bắt chước hành vi bằng đọc một miêu tả về hành vi hoặc nghe sự chỉ dẫn thay vì cho bằng trông thấy và thử làm đi làm lại. Bắt chước theo mẫu có thể tượng trưng thay vì cho hành vi. Thậm chí hiệu quả của tăng cường lây ra, cũng chịu ảnh hưởng của khả năng tượng trưng của người quan sát. Trẻ bé có thể chịu ảnh hưởng nhất trong bắt chước, bằng cách nhìn thấy một trẻ khác được thưởng kẹo hoặc đồ chơi trong khi trẻ lớn thì có thể suy ra những hậu quả tế nhị hơn như cảm giác của mẫu về giá trị bản thân và về hoàn thành nhiệm vụ. Vai trò quan trọng của sử dụng tượng trưng trong các quá trình động viên có thể thấy khi trẻ hình dung các hậu quả tương lai của hành vi bắt chước của nó là

liên hệ những hậu quả đó với những chuẩn mực và mục đích của bản thân mình. Một nhóm trẻ 7 tuổi nhớ hành vi đã quan sát trên phim nhiều hơn. Nếu chúng được bảo mô tả bằng lời mô tả các hành động của mẫu thay vì cho chỉ theo dõi cẩn thận phim đó. Thậm chí còn nhớ lại ít hơn nếu vừa đếm vừa xem phim, một hoạt động giao thoa với tượng trưng hóa. Do đó mã hóa bằng lời tạo điều kiện thuận lợi cho học tập bằng quan sát. Tuy nhiên, lý giải nghiên cứu này, có thể ghi nhận là nói lên thành lời ở người lớn hoặc trẻ em có thể gia tăng sự chú ý đối với mẫu, cũng như động viên biểu tượng tượng trưng.

Cơ chế của thuyết học tập xã hội về phát triển sáng tỏ hơn khi đối lập với cơ chế của thuyết cấu trúc của Piaget trong hai lĩnh vực: lập luận đạo đức và bảo tồn. Trong nội dung của cả hai lĩnh vực. Piaget đứng trên lập trường của biến đổi cấu trúc - những biến đổi trong tổ chức tư duy. Đối với lập luận đạo đức, trẻ chuyển động từ một khía cạnh khách quan trong đó tổng số thiệt hại và mức độ trừng phạt được xem xét, đến một khía cạnh chủ quan trong đó ý đồ và điều kiện làm hao mòn sức lực (như sự mệt mỏi, các yếu tố sống hoặc chết) được tính đến. Đối với sự bảo tồn, Piaget đề xuất là trẻ phát triển một loạt có tổ chức về những thao tác tâm trí có thể áp dụng cho nhiều lĩnh vực nội hàm bao gồm sự bảo tồn. Đối với Piaget cơ chế chịu trách nhiệm về các biến đổi đó là quá trình cân bằng làm hài hòa kinh nghiệm xã hội, kinh nghiệm với các vật thể và sự thành thực của cơ thể. Đối với Piaget học tập là “nhận thức được áp dụng” như cấu trúc nhận thức của người ta được sử dụng để lý giải những tình huống mới. Cái mà trẻ học được phụ thuộc vào trình độ nhận thức của nó.

Rosenthal và Zimmerman (1978) có ý kiến đối với quan điểm cấu trúc trên nhiều lĩnh vực. Phản đối đầu tiên là đối với xu hướng của các nhà cấu trúc xếp trẻ em ở một giai đoạn đặc biệt. Hậu quả dẫn tới là các nhà cấu trúc không hề biết tới những khác biệt trong số những trẻ em cùng ở một tuổi nhất định. Bandura cho rằng những tiến bộ lớn hơn có thể hoàn thành bằng nhận dạng ra những yếu tố quyết định phát triển của những khả năng phức tạp bằng phân tích những sở trường hàng đầu cần thiết để làm chủ được chúng, hơn là bằng phân loại những con người thành các týp thích hợp. Những lý thuyết gia về học tập xã hội đề xuất là việc thu hoạch kiến thức mới, thay vì cho sự mất cân bằng bên trong là cơ chế chính của phát triển - Rosenthal và Zimmerman cũng lưu ý là những nhà cấu trúc trước tiên quan tâm đến các cấu trúc nhận thức cơ bản, do đó không có một lý thuyết khoa học về thành tựu. Có nghĩa là họ giải thích nghèo nàn về việc trẻ biểu lộ kiến thức của nó qua hành vi như thế nào và xây dựng những biến tố tình huống nào để xác định xem kiến thức có được biểu lộ hay không trong một hoàn cảnh đặc biệt. Những lý thuyết gia về học tập xã hội xem xét cẩn thận tình huống đặc biệt, lịch sử trước đây về học tập quan sát của trẻ và lĩnh vực nội hàm quyết định những phán xét về kết quả đạo đức và nhiệm vụ bảo tồn ở trẻ như thế nào. Hai tác giả đó cũng cho thấy rõ

ràng là các giai đoạn đôi khi bị bỏ qua, các đoạn không có vẻ là phổ biến, và thoái lui có thể xảy ra. Không một kết quả nào có thể xảy ra phù hợp hoàn toàn với một quan điểm thật khắt khe về cấu trúc.

Lập luận đạo đức và hành vi.

Những lý thuyết gia về học tập xã hội giải thích những biến đổi phát triển về phán xét đạo đức bằng những biến đổi trong tiêu chuẩn phán xét của trẻ, như là ý đồ, sự vụng về, tổng số tổn thất, hậu quả lâu dài, các tiêu chuẩn cá nhân của trẻ, cảm đoán của người lớn, hình phạt hay khen thưởng được chờ đợi và ảnh hưởng của bạn bè. Những yếu tố đặc biệt trẻ cho là quan trọng thay đổi từ tình huống này sang tình huống khác tùy theo các biến tố như là yếu tố tình huống nào đương thao tác, nguyên nhân nào nổi bật nhất, và bộ công cụ tri giác của trẻ là gì. Những phê phán đạo đức bao gồm một quá trình phức tạp xem xét và cân nhắc những tiêu chuẩn khác nhau trong một tình huống xã hội nhất định. Do đó phê phán đạo đức được mong đợi như là biến đổi nhiều hơn về thời gian này đến thời gian khác, từ hoàn cảnh này đến hoàn cảnh khác, trong một cái khung học tập xã hội so với khung của Piaget. Trong một số hoàn cảnh trẻ có những phê phán chủ quan (dựa trên nguyện vọng) trong những hoàn cảnh khác, nó lại có những phê phán khách quan (dựa trên tổng số thiệt hại). Điều này đúng từ tuổi tiền học đường đến tuổi trưởng thành.

Sự gia tăng phê phán chủ quan phụ thuộc vào tuổi phản ánh sự gia tăng ưu thế của những mẫu thực hiện các phán xét chủ quan, những mong đợi có trọng hướng của người lớn vào trẻ lớn tuổi. Sự dễ dàng ở trẻ lớn luận ra những tâm trạng từ các tín hiệu tình huống, hiệu quả giảm sút của tính nổi bật của những hậu quả, sự phân tích tinh tế hơn những tiêu chuẩn đạo đức ở trẻ lớn... Thí dụ, bố mẹ có khả năng giải thích cho trẻ nguyên nhân, khi kỷ luật một trẻ lên 8 hơn là làm khi trẻ mới lên 4. Trẻ bé hơn không bị ấn tượng bởi những lý lẽ về sự trung thực và công bằng và đáp ứng tốt hơn với những kiểm soát thân thể. Tương tự, những giới thiệu của bố mẹ về luật pháp và hình phạt xã hội có thể được dành cho thanh thiếu niên và cho thanh niên. Người ta biết chẳng hạn là một trẻ bé sử dụng những nguyên tắc đạo đức tương tự về hình thức và tính phức tạp như của mẹ chúng. Một số bà mẹ sử dụng một nguyên tắc đơn giản một chiều, dựa trên một tổn thất trong khi các bà khác sử dụng một hệ thống phức tạp phối hợp ý đồ và thiệt hại hoặc thậm chí cân nhắc thiệt hại khác nhau, tùy theo ý muốn của đương sự.

Piaget thừa nhận ảnh hưởng của bố mẹ và đồng đẳng trong cung cấp những kinh nghiệm của những người có uy tín và quyết định các ý kiến đối chọi có mặt đó, liên quan đến đạo đức, nhưng sự kiện quyết định là các kinh nghiệm này thúc đẩy việc tái tổ chức lại nhận thức.

Rosenthal và Zimmerman thấy không cần ấn định sự mất cân bằng nhận thức và sự tổ chức lại các cấu trúc logic trong suốt quá trình phát triển cũng lâu bằng những kinh nghiệm xã hội. đặc biệt là học tập bằng quan sát, cung cấp một giải thích chi li hơn. Dù thế, các lý thuyết gia về học tập xã hội công nhận trẻ em phải đạt một trình độ nhận thức nào đó, trước khi có thể hiểu được một số loại lý luận về đạo đức.

Phù hợp với thuyết học tập xã hội, học tập bằng quan sát có thể truyền đạt những nguyên tắc đạo đức mới lẫn ảnh hưởng đến những cái nào trong các nguyên tắc thuộc danh mục của trẻ đã được coi như phù hợp với một tình huống đặc biệt đối với sự lựa chọn những nguyên tắc phù hợp, các mẫu có thể làm một số chiều kích liên quan nổi bật hơn về đạo đức, thay đổi trọng lượng trẻ dành cho các chiều kích khác nhau quan hệ tới đạo đức và động viên trẻ biểu lộ những tin tưởng đạo đức của nó.

Một thành tựu trọng tâm về phát triển trong thuyết học tập xã hội, của lập luận đạo đức, là đề ra những tiêu chuẩn hạnh kiểm liên quan tới hành vi của bản thân. Có những nguyên tắc mục tiêu và mong đợi ở hạnh kiểm bản thân tách khỏi những kinh nghiệm như quan sát các tiêu chuẩn của người khác về tự củng cố và trừng phạt và quan sát hành vi nào của người khác xảy ra trong mỗi trường hợp. Thí dụ sau khi thấy một mẫu chỉ trích hành vi bản thân, chẳng hạn một khen thưởng không xứng đáng, trẻ có khả năng kém hơn trong tự khen thưởng mình về một hành vi tương tự. Nếu những mẫu của trẻ lớn tuổi hơn, như là những anh chị lớn hơn hoặc bố mẹ, sự hấp dẫn của họ giảm đi (Ormiston 1972).

Tăng cường có thể có vai trò trong việc trẻ chấp nhận những tiêu chuẩn hạnh kiểm thấy ở người khác. Bắt chước những qui chế tự phê được sự tăng cường thúc đẩy. Khi một trẻ nói với mẹ là nó sai vì đã ăn cắp kẹo nó có ít khả năng hơn bị trừng phạt. Một tập hợp chung các tiêu chuẩn được tách khỏi những tiêu chuẩn hạnh kiểm được quan sát hoặc biểu lộ và được khen thưởng trong những tình huống đặc biệt. Các tiêu chuẩn đó lưu lại trong trí nhớ dưới dạng những tượng trưng, sẽ chỉ dẫn hành vi thông qua niềm tự hào về tinh thần tự phê. Trẻ có thể được chuyển sang chia kẹo cho một trẻ khác nếu nó mong cảm thấy sau này nó là đứa trẻ tốt bụng.

Những tiêu chuẩn nội tâm đó hình thành cái mà Freud gọi là siêu tôi. Tuy nhiên, các lý thuyết gia về học tập xã hội nhấn mạnh rằng, bố/mẹ cùng giới với trẻ, chỉ là một trong nhiều mẫu mà trẻ học được. Các tiêu chuẩn nội tâm đó, đông dài với tự khen thưởng và tự trừng phạt, đặc biệt có hiệu quả bởi vì được áp dụng cho nhiều hoàn cảnh; sự có mặt của một uy quyền bên ngoài là điều không cần thiết.

Một khác biệt mấu chốt giữa những miêu tả của Piaget và của thuyết học tập xã hội về

lập luận đạo đức soi sáng cho sự phân biệt chung hơn về cách hai thuyết đó giải thích những thay đổi hành vi theo tuổi. Bandura đề xuất là ở mọi lứa tuổi, trẻ có thể sử dụng những nét khác nhau của môi trường và con người để đánh giá đạo đức của hành vi của người đó. Trong khi trẻ lớn lên, chúng trở nên thành thạo hơn để cân nhắc những nét khác nhau đó trong từng tình huống. Còn Piaget thì đề xuất là xu hướng tính đến những hoàn cảnh đó bản thân nó là một khả năng được thu hoạch như một kết quả của sự phát triển nhận thức. Trẻ bé không thể tính đến những hoàn cảnh bên ngoài. Do đó, Piaget coi những biến đổi nhận thức trải rộng ra là nền tảng của tác động của những yếu tố hoàn cảnh lên phán xét đạo đức. Thế mà, chung hơn Piaget lại tin là các kích thích chỉ có ảnh hưởng nếu có thể được đồng hóa vào dòng cấu trúc nhận thức của trẻ.

Bảo tồn

Lĩnh vực tranh cãi thứ hai giữa các nhà cấu trúc và các lý thuyết gia về học tập xã hội là: sự bảo tồn. Đối với việc đạt tới sự bảo tồn Rosenthal và Zimmerman (1978) lý luận là phát triển nhận thức bao gồm việc đạt được một tập hợp những kỹ năng nhận thức và kiến thức thay vì cho một cấu trúc tâm trí đồng nhất là đặc điểm của từng người ở một giai đoạn đặc biệt. Kỹ năng nhận thức đạt được trước tiên bằng theo dõi người khác giải quyết vấn đề, nghe họ nói về vấn đề đó và chờ đợi sự chỉ dẫn. Theo Rosenthal và Zimmerman suy nghĩ bao gồm những quy tắc đặc thù được kinh nghiệm tạo nên cái có thể được kinh nghiệm biến đổi. Mỗi nền văn hóa truyền đạt một số cách suy nghĩ được coi như phù hợp với nền văn hóa đó. Bởi lẽ nền văn hóa của chúng ta coi trọng tư duy khoa học, có nhiều mẫu để giải quyết vấn đề có hệ thống.

Trong nhiệm vụ bảo tồn, trẻ thấy nhiều biến đổi vật lý, thí dụ nước được đổ từ cốc này sang cốc kia. Điều mà nó cần học là những biến đổi nào liên quan đến lượng, những biến đổi nào thì không. Những vật cao thường giữ sự chú ý nhiều hơn là vật ngắn, nhưng nguyên tắc đó không phải luôn luôn thế, trẻ học kích thước nào liên quan hay không khi người lớn giải thích nguyên tắc bảo tồn “Anh làm gì không quan trọng đối với nguyên vật liệu, khi anh còn chưa thêm vào hoặc bớt đi một phần nào”, cho thấy là nguyên liệu vẫn được bảo tồn (bằng đếm), hoặc sửa sự phán đoán của mình về bảo tồn.

Trong thời gian những thí nghiệm đó, mô hình hóa trừu tượng có thể xảy ra khi trẻ rút ra nguyên tắc chung về bảo tồn. Tuy bằng cách đó, trẻ có vai trò tích cực trong việc đạt được khái niệm bảo tồn, có ít sự tự khám phá tự nhiên như Piaget khẳng định. Đối với các lý thuyết gia về học tập xã hội, bảo tồn là một quyết định mà trẻ làm trong một bối cảnh xã hội chứ không phải ngồi một mình đếm các viên sỏi. Theo Rosenthal và Zimmerman “các trẻ lớn bảo tồn phải

chẳng bởi vì để các khác biệt về hình dáng phụ thuộc vào sự bằng nhau về lượng là logic hoặc bởi vì đó là một khả năng lớn để phân biệt được dạy, và được ủng hộ do xã hội hóa nhận thức theo các tập quán văn hóa. Hai khác biệt về mặt lý thuyết phân biệt quan điểm của Piaget và của các lý thuyết gia về học tập xã hội đối với vấn đề bảo tồn. Một, đối với Piaget, thí nghiệm đặc trưng phải tiến hành với lượng không phải chỉ là một loại thí nghiệm đóng góp cho sự phát triển của bảo tồn. Bất cứ loại thí nghiệm nào xã hội, hoặc sinh học làm dễ dàng sự phát triển của các thao tác nhận thức như bù trừ và phản hồi đều đóng góp cho phát triển của bảo tồn. Do đó tập trung của thuyết vào bảo tồn như một nội hàm là sai lầm theo những người theo Piaget.

Hai, hai lý thuyết đó bất đồng sâu sắc về vai trò của xung đột Piaget thấy sự mất cân bằng (xung đột nhận thức) như có vai trò quyết định trong học tập. Các lý thuyết gia về học tập, tranh cãi về tuyên bố đó, đã cho thấy là mức độ mâu thuẫn nhận thức không tiên đoán được thành tựu bảo tồn. Cuộc tranh cãi về xung đột có thể được giải quyết bằng nhận xét của Murray (1983) là xung đột đủ nhưng không cần thiết cho học tập. Mâu thuẫn nhận thức tỏ ra chỉ là một trong những điều kiện thành công của biến đổi nhận thức.

Một thực nghiệm của Rosenthal và Zimmerman (1972) minh họa sự truyền đạt của bảo tồn: Học sinh cấp một không bảo tồn tham gia một nghiên cứu huấn luyện, quan sát một mẫu bảo tồn. Trong một điều kiện, mẫu bảo tồn (“ở đây nhiều đúng bằng ở kia”) và cho một giải thích logic (có y như thế ở nơi đầu tiên), trong một điều kiện khác, mẫu bảo tồn, nhưng không có lời giải thích. Trong cả hai điều kiện một nửa số trẻ thấy mẫu được tăng cường bằng lời (“tốt” “đúng”), một nửa thì không. Tiếp theo, các trẻ được thử nghiệm lại với các item đó. Cuối cùng, sự tổng quát hóa bảo tồn của những đứa trẻ được thử nghiệm trên một tập hợp mới các item về bảo tồn. Tổng quát hóa các bài tập là quan trọng vì chúng cho thấy trẻ chỉ học hay không một trả lời đặc trưng do một tập hợp đặc biệt những kích thích báo hiệu. Số lượng những phán xét về bảo tồn đúng gia tăng sau khi quan sát mẫu và điều quan trọng, về sau là trên các bài tập tổng quát hóa. Nhóm chứng, không được nhìn thấy mẫu không cho thấy sự cải tiến nào cả. Mẫu có hay không được khen ngợi, hoặc cung cấp một giải thích, điều đó không mang lại hiệu quả gì. Nếu các tiêu chí của bảo tồn bao gồm không chỉ những phán xét bảo tồn mà cả những giải thích phù hợp thì những kết quả tương tự sẽ đạt được, trừ việc nghe mẫu cho một lời giải thích dẫn tới nhiều giải thích hơn của các đứa trẻ. Tuy nhiên, dù những trẻ không được nghe giải thích chúng cùng cung cấp nhiều giải thích hơn là trước pha làm theo mẫu. Hai tác giả trên kết luận là trẻ có thể học bảo tồn thông qua quan sát, thậm chí có thể rút ra một nguyên tắc bảo tồn khi không có nguyên tắc nào được cung cấp.

Như các lý thuyết gia về học tập xã hội dự toán, bảo tồn suy thoái. Còn Piaget thì tuyên bố là thoái lui nhận thức không thể có.

Những nghiên cứu sau này mở rộng các nghiên cứu trước đây về học tập quan sát nhờ sử dụng bảo tồn và không bảo tồn các đồng đẳng như mẫu và bao gồm những tranh luận với các nhóm nhỏ bảo tồn và không bảo tồn. Thêm vào đó, nhiều nhà nghiên cứu khẳng định đã huấn luyện được sự bảo tồn cho những trẻ bé 4 tuổi (1977).

Các nhà cấu trúc, tuy thế, hỏi các lý thuyết gia về học tập xã hội về việc giải thích các nghiên cứu đó. Một là các nhà cấu trúc nghi ngờ là những người không bảo tồn trên thực sự có tin vào bảo tồn sau huấn luyện không. Trẻ có thể đơn giản chấp nhận trả lời là chúng quan sát, thấy mẫu làm mà không đạt được lý luận làm nền tảng cho câu trả lời. Hai, dù trẻ hiện nay có đạt được nguyên tắc chung là biến đổi thực thể không mang lại biến đổi cho tổng thể. điều đó không phải là kiến thức logic theo định nghĩa của Piaget vì không bao gồm sự cần thiết logic. Có nghĩa là hành vi bảo tồn trong nghiên cứu huấn luyện học tập xã hội “không có gì” phải làm với bảo tồn, bởi vì điều cần phải biết là một sự kiện là thật và một điều hoàn toàn khác cần biết là nó phải là thật”. Ba, có những vấn đề về phương pháp luận với những nghiên cứu khẳng định rằng những người: bảo tồn tự nhiên từ bỏ niềm tin của họ đối với bảo tồn.

Một bất đồng ý kiến khác liên quan tới các trẻ được lợi gì - nhờ giáo dục và quan sát. Các nhà cấu trúc cho rằng trẻ phải tỏ ra “sẵn sàng” có lợi từ kinh nghiệm của mình. Có nghĩa là nó phải ở trong hoặc gần tình trạng quá độ sang bảo tồn. Các lý thuyết gia về học tập xã hội tuy thế cho rằng những trẻ tỏ ra không rõ ràng ở tình trạng quá độ, đạt được sự bảo tồn như là kết quả của học tập bằng quan sát. Vấn đề đó không thể được giải quyết cho tới khi có sự nhất trí về thủ tục đánh giá là trẻ gần với phát triển bảo tồn thể nào, có nghĩa là những kỹ năng nhận thức tiên quyết nào nó có.

Có một vấn đề chung hơn về cách giải thích những chứng minh là bảo tồn hoặc những phê phán đạo đức hoặc các khái niệm khác có thể đạt được thông qua học tập quan sát. Cho thấy là một khái niệm “có thể” đạt được bằng cách đó, không nhất thiết có nghĩa là trẻ tự nhiên đạt được khái niệm bằng cách đó. Thậm chí có khả năng là khái niệm có thể được phát triển theo những cách khác nhau do những trẻ khác nhau. Do đó, chưa rõ ràng là những nghiên cứu về quan sát học tập gây tổn thất, bổ sung cho hoặc liên quan tới thuyết Piaget.

Rosenthal và Zimmerman có lẽ phóng đại những khẳng định của Piaget liên quan tới các giai đoạn phát triển và đánh giá thấp vai trò của kinh nghiệm trong lý thuyết của ông. Thí dụ, Piaget cho rằng sự truyền đạt thông tin là một nguồn ảnh hưởng tới phát triển nhận thức. Hơn nữa, cơ chế đầu tiên của phát triển là quá trình, đạt được thông tin bằng quan sát học tập đối với các lý thuyết gia về học tập xã hội và là tổ chức lại cấu trúc đối với các nhà cấu trúc. Những lý thuyết gia về học tập xã hội coi học tập là nguyên nhân của sự phát triển, còn Piaget thì nhấn

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)

Bản chất con người

Trong nhiều năm, thuyết học tập đã được sử dụng như một thí dụ điển hình về một lý thuyết có quan điểm máy móc về hành vi con người, của các nhà viết sách giáo khoa. Trẻ bé tí là nguyên liệu được bố mẹ và xã hội tạo dáng. Người học được coi như thụ động, bị ý thích của xung quanh huých vào, chịu ảnh hưởng một cách máy móc của một chuỗi sự kiện. Người ta tin rằng có những nguyên nhân hữu hiệu, những điều kiện hoặc sự kiện trong tiền sử gợi lên hoặc ức chế hành vi của trẻ. Quan điểm về các trạng thái của con người được gọi là mẫu kiểu “gương soi một cách máy móc” (Langer 1969): “Trẻ sinh ra, trống rỗng về nội dung, trong một thế giới có nội dung được tổ chức chặt chẽ rõ ràng. Như một tấm gương, tuy thế, trẻ đi tới phản chiếu môi trường xung quanh của nó”.

Mô hình máy móc, tuy nhiên, không biểu tượng một cách phù hợp cho những quan điểm của thuyết học tập xã hội hiện đại. Sự khác biệt chính là thuyết học tập hiện đại đó thấy con người tích cực hoạt động theo nhiều cách; thao tác trên môi trường, đúng như môi trường tác động lên con người. Con người chắt lọc kinh nghiệm thông qua kiến thức và mong đợi về thế giới của mình tạo nên môi trường của chính mình trong khi hành vi của mình ảnh hưởng đến môi trường, làm nảy sinh hành vi mới bằng tổ chức lại những hành vi đã học được trước đó. Con người cũng tích cực trong tự điều hòa bản thân. Họ thiết lập những tiêu chuẩn của bản thân, tăng cường chúng khi họ hoạt động phù hợp với các tiêu chuẩn đó, và sử dụng sự phản hồi để phán xét thành công của họ trong học tập bằng quan sát.

Bandura chắc chắn coi con người có dính líu tích cực hơn là Freud trong học tập và phát

triển bản thân. Tuy thế, Piaget ấn định một vai trò mạnh hơn cho hoạt động so với Bandura. Dù cả Bandura và Piaget đều mô tả hoạt động tượng trưng, song hoạt động tâm trí đó có vai trò lớn hơn trong thuyết Piaget. Theo Piaget, trẻ không chỉ học nhiều hay ít một cách máy móc bằng quan sát hoặc nghe những người khác. Trong khi đồng hóa và điều ứng thông tin mới, có sự bóp méo thông tin và một sự tổ chức lại nhẹ nhàng cấu trúc nhận thức hiện tại. Dù Bandura thì thoảng có dịp liên hệ với các quá trình đó, ông không nhấn mạnh tới.

Có một khác biệt cơ bản hơn về vai trò tương tác giữa thuyết của Piaget và Bandura. Đối với Piaget, tương tác hoặc trao đổi giữa trẻ và môi trường hình thành một cấu trúc sau này trở thành một cấu trúc nhận thức được nhập tâm. Các hoạt động mút, đánh và cảm thấy trở thành các sơ cấu tâm trí được sử dụng như những khái niệm. Trái lại, đối với Bandura, cấu trúc của sự trao đổi giữa trẻ và môi trường không quan trọng. Điều quan trọng là thông tin mới đạt được như là một kết quả của sự trao đổi đó. Trẻ quan sát một hành vi mới trong mẫu hoặc học được là một số hành vi ở người khác dẫn tới tăng cường.

Tuy theo quan điểm của Bandura, con người hoạt động tích cực hơn là thụ động và thường do động cơ bên trong, lý thuyết của ông vẫn rơi vào trường phái máy móc, hơn là vào phái tâm lý học hữu cơ. Ông nhấn mạnh tới những nguyên nhân trong tiền sử hơn là tới những đặc tính vốn có và các mục tiêu, biến đổi về lượng hơn là về chất và những hành vi cấu thành hơn là cấu trúc toàn diện. Hơn nữa, ông quan tâm tới động cơ bên ngoài cũng nhiều bằng động cơ bên trong.

Điểm cuối cùng trong so sánh giữa thuyết học tập xã hội, thuyết Piaget và Freud là quan điểm về con người, có lý trí và không có lý trí. Đối với Piaget cốt lõi của phát triển là trẻ trở thành logic hơn khi các cấu trúc tâm trí của nó dần dần tiến tới phản ánh thực tế. Người lớn, do đã hoàn thành những thao tác hình thức, có được tư duy cân bằng, logic. Tuy cả 3 tác giả đó đều coi tư duy logic là quan trọng, cả Freud và Bandura đều thấy một vai trò lớn hơn ở tư duy không logic, không hợp lý so với Piaget. Điều này có thể do họ tập trung vào những sự kiện xã hội và mang nặng cảm xúc. Người lớn thường không biết tới thông tin quyết định, khi phán xét, tin điều mình muốn tin về bản thân, phê phán vội vàng người khác, đi theo ngẫu hứng của mình về sự đầu tư hay không vào một vụ làm ăn... Đối với Bandura, trẻ em có thể suy nghĩ logic hay không logic, tùy theo loại mẫu trong những trường hợp phải giải quyết các vấn đề nó gặp phải. Do đó trẻ em và cả người lớn cho thấy sự khác nhau lớn trong cách họ logic như thế nào.

Phát triển về lượng mặt kia là phát triển về chất.

Cả 2 thuyết học tập truyền thông và hiện đại đều coi sự phát triển như một quá trình biến đổi về lượng, trong đó các thời kỳ học tập tích lũy dần theo thời gian. Phát triển bao hàm

vô vàn những biến đổi ngắn hạn. Học tập bằng quan sát có thể thay đổi phần nào từ tuổi chập chững khi chức năng tượng trưng bị hạn chế chặt chẽ, đến giữa tuổi ấu thơ, khi tư duy tiến bộ hơn. Tuy thế, chúng lại không thấy những biến đổi nhanh chóng về lượng chuyển động từ giai đoạn này sang giai đoạn khác hoặc một sự tổ chức lại nhận thức ồ ạt. Bandura không phủ nhận rõ ràng sự hiện hữu của các giai đoạn, nhưng coi những giai đoạn có xu hướng phân vai con người vào những kiểu loại đã định trước do đó sẵn sàng chuyển thành những con người rập khuôn bởi sự phân thành giai đoạn. Sau khi trẻ em được xếp loại vào các giai đoạn, những khác biệt cá nhân có thể không được lưu ý tới. Xa hơn nữa, một thất bại trong học tập có thể bị gạt bỏ như một sự thiếu sẵn sàng về nhận thức. Ông nghĩ rằng một sự phân tích xem kỹ năng phụ nào cần thiết để tạo một hành vi nào đó hoặc kiến thức sẽ có nhiều hứa hẹn hơn.

Tự nhiên mặt kia là môi trường

Người Anh John Lock, một nhà lý thuyết về kinh nghiệm chủ nghĩa có nói: trí óc đứa trẻ là một cái bảng trắng cho kinh nghiệm viết lên. Lập trường cực đoan đó đã tiến hóa thành một lập trường ôn hòa hơn, thừa nhận những áp lực của môi trường. Do đó, đứa trẻ có thể nhào nặn được, song có giới hạn. Trong những ép buộc của cấu tạo sinh học ở trẻ, kinh nghiệm cung cấp những dữ liệu để hình thành các nguyên tắc không qua mẫu và hướng dẫn và giúp trẻ trau chuốt các kỹ năng cấu thành cần thiết cho học tập quan sát. Các kiểu hành vi trẻ gặp trong các mẫu của nó và những phản ứng của người khác đối với những hành vi đó tác động lên những hành vi được trẻ phát triển. Với tuổi lớn lên, trẻ thường gặp sự gia tăng những mẫu khác nhau phần lớn trong số đó mâu thuẫn nhau. Một thành tựu quan trọng về phát triển, học đọc, mở rộng sự tiếp cận của trẻ với các mẫu bằng giới thiệu những mẫu tượng trưng cho nó.

Quan điểm của Bandura về vai trò của kinh nghiệm hấp dẫn ở khái niệm về “sự tất định có đi có lại”. Môi trường, con người và hành vi của con người là những lực phụ thuộc vào nhau thao tác trong mọi sự vật. Freud và Piaget chủ yếu quan tâm đến tương tác giữa thành thực sinh lý và kinh nghiệm với thế giới vật chất (đặc biệt là Piaget) và xã hội (đặc biệt là Freud). Đối với những quan tâm đó Bandura thêm vào ý kiến là hành vi của người ta có thể thay đổi môi trường của mình.

Sinh học không chỉ ràng buộc học tập mà còn làm cho học tập có thể được thực hiện. Như Skinner đã chỉ cho thấy, khả năng học tập của một cơ thể là bẩm sinh. Nó tiến hóa như một cách để tồn tại trong một môi trường biến động. Khả năng học tập từ môi trường, đặc biệt sự nhạy cảm với tăng cường cho phép một cơ thể thích nghi với bất cứ đòi hỏi nào của môi trường. Khả năng tiến trình và lưu trữ thông tin rút ra những nguyên tắc chung và diễn đạt thông tin đó thành hành vi là hiển nhiên phù hợp với con người.

Phát triển cái gì

Do cái học được phụ thuộc phần lớn vào cái mà môi trường có để cung cấp, các lý thuyết gia về học tập đề xuất một số hành vi phổ biến, những hành vi chắc chắn được thấy phát triển trong mọi nền văn hóa. Trong khi Piaget với niềm tin chắc chắn, tiên đoán là tất cả trẻ em sức khoẻ bình thường trên trái đất, sẽ phát triển những khái niệm về sự bất biến của vật thể (thường trực) về nhân quả, và bảo tồn và trong khi Freud tiên đoán mối quan tâm phổ biến đến vấn đề tình dục và hung tính, thuyết học tập tỏ ra hầu như thoát khỏi nội dung. Những nhà tìm kiếm đã hướng sức lực về tiến trình hơn là vào nội dung. Một nền văn hóa có thể cổ vũ hành vi tấn công trong khi nền văn hóa khác lại không. Hành vi mê tín dị đoan có thể được đánh giá cao và nuôi dưỡng trong một nền văn hóa, trong khi tư duy khoa học, phân tích lại được nuôi dưỡng ở nền văn hóa khác. Nói cách khác, không có một mục tiêu phổ biến hoặc điểm kết thúc, cho sự phát triển. Piaget trái lại, thấy sự phát triển chuyển theo một con đường suy nghĩ riêng: thao tác hình thức và Freud hướng thấy tình dục chín muồi và thoát khỏi lo hãi quá đáng như là mục tiêu của phát triển.

Điều được phát triển nơi nơi là khả năng giỏi giảng học tập bằng quan sát hoặc nghe những người khác hoặc bằng sự quan tâm đến các tính cách trên T.V và sách báo. Học tập đó giúp trẻ đạt phần khá lớn hành vi. Về cơ bản, ta thấy sự phát triển của 4 khả năng: chú ý, lưu trữ, sản xuất và động cơ. Bằng biểu tượng tượng trưng những hành vi của mẫu trẻ có thể tiên đoán những hành vi nào sẽ bị phạt hoặc khen thưởng và nó đạt được một tiêu chuẩn để đánh giá hành vi của mình. Một hệ biểu tượng cũng cho phép trẻ phối hợp các tượng trưng theo những cách mới để hình thành và kiểm tra những nguyên tắc mới, những giả thuyết và những hành vi.

Tính chất lý thuyết của thuyết.

Đa số những công trình gần đây về học tập xã hội rơi vào loại thuyết chức năng. Có sự trao đổi giữa những giả thuyết khiếm tốn, hạn hẹp và các dữ liệu của kinh nghiệm. Các câu hỏi liên quan chặt chẽ tới một vấn đề thực nghiệm đặc biệt như là học tập quan sát sự bảo tồn. Thuyết của Bandura không phải là một tập hợp hình thức của những định đề trong một hệ suy diễn. Đúng hơn đó là một tập hợp tổ chức lỏng lẻo của những giả thuyết đã được biến đổi như là kết quả của bằng chứng thực nghiệm.

Tuy sự xây dựng đúng lý thuyết chức năng bao trùm thuyết học tập thực hành, những mô hình khác về xây dựng lý thuyết cũng nổi lên từ lúc này sang lúc khác. Thuyết của Hull, dĩ nhiên là thí dụ chuẩn của thuyết suy diễn trong tâm lý học. Phong trào điều kiện hóa thao tác do Skinner là một tiếp cận qui nạp. Nghiên cứu dẫn tới những tuyên bố tóm tắt về những quan hệ

thực nghiệm đã được quan sát. Thí dụ một số báo cáo mô tả hành vi của chuột theo một chương trình tăng cường đặc biệt, ở mức tốt cùng, có một quan hệ độc đáo giữa dữ liệu và các tuyên bố tóm tắt đó. Các tuyên bố đó không chứa đựng những thiết kế giả định dẫn tới những vấn đề lý thuyết mới. Cuối cùng người ta sử dụng một mẫu ngầm trong khái niệm phối hợp S - R. Điều đó tưởng tượng như cung phản xạ được các nhà thần kinh học thế kỷ 19 mô tả. Cung phản xạ là một hệ giữa một kích thích (S) và một trả lời (R) trong hệ thần kinh trung ương. Mô hình hàm ý là học tập là đơn tuyến (vào ra thẳng) và tự động. Mô hình này tạo nên một vòng hào quang khoa học cho các phối hợp cơ bản đã được học.

Created by AM Word₂CHM

ĐÁNH GIÁ VỀ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 4. THUYẾT HỌC TẬP XÃ HỘI (Rèn luyện xã hội)

Đánh giá này không xào xáo lại danh mục quen thuộc hiện nay của những mặt mạnh và yếu của thuyết học tập. Bởi lẽ đa phần ảnh hưởng phổ biến của thuyết học tập lên tâm lý học phát triển là trách nhiệm của thuyết học tập xã hội hiện đại của Bandura, việc đánh giá tập trung vào bản tường trình đó. Trọng tâm là lý thuyết có thể đóng góp gì cho nghiên cứu hiện tại và tương lai và cho xây dựng lý thuyết về tâm lý học phát triển. Thuyết học tập, bao gồm công trình của Bandura gần đây đã bị phê phán và phần nào bị nhiều tiếp cận xử lý thông tin cùng với những người theo thuyết Piaget làm lu mờ đi. Còn nữa là nó có những điểm mạnh mà những nhà tâm lý phát triển không phải là không biết: trọng tâm của nó về ảnh hưởng của những tình huống lên hành vi, trọng tâm vào mặt phân giới giữa nhận thức và xã hội, và khả năng tiến hành thực nghiệm của nó. Đồng thời 2 điểm yếu quan trọng, hạn chế thuyết này: báo cáo không phù hợp về phát triển nhận thức và miêu tả không phù hợp về sự phát triển trong môi trường tự nhiên.

Những mặt mạnh

Trọng tâm vào ảnh hưởng của tình huống lên hành vi. Một đặc điểm của các thuyết cấu

trúc và cơ thể học (tâm lý học hữu cơ) là chúng định khu các nguyên nhân của hành vi vào con người và do đó, dự đoán một người sẽ hành động tương tự trong những tình huống khác nhau. Do đó, Freud chờ đợi là một trẻ với một siêu tôi mạnh mẽ sẽ bị kiểm soát quá mức trong đa số tình huống. Tương tự như thế, Piaget quan tâm đến điều là bảo tồn đạt được đối với một số lĩnh vực nội dung chất liệu trước các nội dung khác (trọng lượng) hoặc một mảnh kiến thức sau đạt được, có thể được phơi bày ra trong một tình huống chứ không phải trong tình huống khác. Thuyết học tập, trái lại, bảo vệ quan điểm là hành vi của con người, trên thực tế biến đổi từ hoàn cảnh này sang hoàn cảnh khác, tùy theo kích thích và những tăng cường trong từng hoàn cảnh, và tùy theo điều mà người đó đã trải nghiệm trước trong những hoàn cảnh đó. Theo bài bản của Bandura, con người, hành vi của hấn và hoàn cảnh tất cả đều có một ảnh hưởng, song phần lớn nghiên cứu của ông phân tích những biến tố môi trường như loại mô hình hiện diện hay những hậu quả đối với mẫu. Nói chung, những lý thuyết gia về học tập xã hội ngày nay là một phần của phong trào hướng về một số lượng bối cảnh của hoạt động chức năng nhận thức, đề cao tương tác giữa con người và môi trường.

Sự quan tâm đó đến các yếu tố môi trường là hết sức cần thiết trong các công trình đương thịnh hành về tư duy trẻ em, về trí nhớ và học tập. Nay điều thông thường là thấy trẻ áp dụng một khái niệm nào đó cho một số nguyên vật liệu chứ không phải cho những nguyên vật liệu khác, và một khái niệm đạt được sớm hơn trong một nền văn hóa so với một nền văn hóa khác và dạy trẻ một khái niệm, hoặc một chiến lược, không bảo đảm chắc chắn là nó sẽ được chuyển sang một nhiệm vụ khác. Tuy nhiên, không có một sự giải thích được mọi người chấp nhận về những kết quả đó. Dõi theo sự phân tích tình huống của thuyết học tập xã hội, những nhà nghiên cứu có thể xác định trong hoàn cảnh nào, một hành vi có khả năng nhất xảy ra và nhận dạng được những nét thực thể và xã hội ảnh hưởng tới việc hành vi xảy ra. Đặc biệt hơn, cần phân tích những đòi hỏi nào đối với quá trình thông tin mà mỗi nhiệm vụ đặt ra, kiểu quá trình thông tin nào được mô hình hóa trong môi trường xã hội của trẻ, chỉ dẫn nào đã được cung cấp cho trẻ, tăng cường có được ban phát hay không để thực hiện hành vi.

Một hạn chế của thuyết Piaget là nó mô tả kiến thức của trẻ và kiến thức phát triển thế nào nhiều hơn là giải thích kiến thức đó nay được áp dụng ra sao trong một tình huống đặc biệt. Xem xét các yếu tố hoàn cảnh có thể là một bước để lấp đầy lỗ hổng đó. Để minh họa chúng ta hãy trở về với miêu tả của Rosenthal và Zimmerman về bảo tồn (1977). Họ gợi ý nhiều yếu tố hoàn cảnh có thể làm cơ sở cho sự chênh lệch giữa các kiểu bảo tồn khác nhau. Họ giữ ý kiến là một số bảo tồn được mô hình hóa thường xuyên hơn và được tăng cường hơn là những số khác. Do đó, vấn đề được chờ đợi là bảo tồn sẽ được chứng minh cho một số nguyên vật liệu trước những cái khác. Họ gợi ý là những người theo thuyết Piaget đã coi nhẹ vai trò

của học tập bằng quan sát trong quá trình đạt được sự bảo tồn. Trẻ em quan sát những người khác so sánh các số lượng bằng đếm trong nhiều hoàn cảnh từ rất sớm trong đời sống. Học đếm đến 10 trước tuổi mẫu giáo là một kỹ năng được đánh giá có trọng lượng và được tăng cường trong các xã hội châu Âu thuộc tầng lớp trung lưu. So sánh trong lượng các đồ vật được coi như một kỹ năng kém quyết định hơn. Nó ít được sử dụng hơn trong cuộc sống thường nhật của một đứa trẻ và do đó ít nổi bật hơn. Một lý do có liên quan đến sự chênh lệch, theo Rosenthal và Zimmerman là thật dễ dàng hơn nhiều để có thông tin về số lượng các đồ vật so với tổng số một chất liệu bởi vì đếm được sử dụng để kiểm tra cái trên. Thông tin liên quan đến số lượng các đồ vật sẵn sàng có thể sử dụng được. Trẻ em đếm các đồng xu, có thông tin về số ngày tính đến sinh nhật của nó và xem có chắc nó được nhận số bánh bích qui bằng của anh chị em nó. Tóm lại, một đứa trẻ bảo tồn hay không những đặc điểm về lượng như số lượng, chất, trọng lượng và khối lượng phụ thuộc một phần vào 1. cơ hội quan sát những người khác sử dụng những khái niệm đó, 2. Cơ hội thực hành những kỹ năng liên quan tới bảo tồn như là đếm và 3. Tầm quan trọng gán cho mỗi kiểu bảo tồn trong một nền văn hóa. Bằng phân tích các yếu tố đó, chúng ta có thể đạt được sự hiểu biết đầy đủ hơn về những biến đổi phát triển.

Trọng tâm vào phân giới giữa nhận thức và xã hội.

Tuy đa số lý thuyết gia công nhận là tư duy phát triển trong một bối cảnh xã hội, họ không cung cấp cho một bản thuyết trình dễ hiểu. Hạn chế đó là một vấn đề nghiêm trọng. Có hai câu hỏi trọng tâm ở đây. Một kinh nghiệm xã hội tác động ra sao đến phát triển nhận thức. Hai, phát triển nhận thức ảnh hưởng như thế nào đến sự hiểu biết của trẻ về những sự kiện xã hội? Đối với câu hỏi thứ nhất, thuyết học tập xã hội mô tả mô hình hóa, chỉ dẫn do người khác và học thay (từ người khác) về tăng cường và hình phạt phổ biến thông tin cho trẻ như thế nào. Nhiều thông tin mới là do những người khác hơn là do kinh nghiệm thử và sửa sai với thế giới vật chất. Thậm chí những kiểu xử lý thông tin như là một quyết định bỗng bột có thể được bắt chước. Đối với câu hỏi thứ hai, trả lời của Bandura là phát triển nhận thức ảnh hưởng tới hiểu biết xã hội theo cách sau đây: trong khi trẻ trở nên có kỹ năng hơn, để phục vụ có lựa chọn, biểu tượng tượng trưng các sự vật, sử dụng các chiến lược ghi nhớ và tổ chức lại kiến thức trước đây, nó trở nên có hiệu quả hơn trong hiểu biết hành vi mà nó quan sát.

Tuy Piaget xếp kinh nghiệm xã hội như một trong nhiều yếu tố làm nền tảng cho sự phát triển nhận thức, ông dành nhiều sự chú ý hơn tới kinh nghiệm với các vật thể, tới cân bằng và thành thục. Ông không kể đến những sự khó chịu giữa đồng đẳng như là nguồn gốc xung đột có thể giúp khắc phục được tính duy kỷ. Cũng thế, người lớn truyền đạt bằng lời thông tin về thế giới có thể hoặc không thể được hiểu biết, tùy thuộc vào trẻ có hay không đồng hóa thông tin đó với trình độ hiện nay của sự phát triển nhận thức của nó, Sự vận dụng kinh nghiệm xã hội

của Piaget bị hạn chế bởi vì ông không xem xét tới học tập xã hội, những trông chờ liên quan đến hình phạt và những hiện tượng khác được thuyết học tập xã hội mô tả. Thêm vào đó, Piaget không xem xét những ảnh hưởng của xã hội tới những tính cách trẻ kiểm tra, những tin tưởng của chúng ra sao. Trong thuyết của ông, trẻ em thử nghiệm những tin tưởng của chúng bằng thực hiện các thử nghiệm về môi trường như một nhà khoa học nhiều hơn hoặc bằng xem xét tính logic của một lập luận. Bandura bao gồm những dạng kiểm tra đó song cũng tin là trẻ kiểm tra những ý kiến của chúng bằng quan sát hiệu quả của hành vi của các mẫu cụ thể hay tượng trưng hoặc bằng so sánh những ý kiến của bản thân với ý kiến của những người khác.

Freud đề cao ảnh hưởng xã hội, trong đó những cấm đoán của xã hội ép buộc trẻ phát triển những cấu trúc tư duy có thể mang lại sự thoả mãn cực độ và giúp nó đối phó với lo hãi. Quan điểm đó nhấn mạnh tới ảnh hưởng tiêu cực hơn là tích cực của xã hội, học tập hành vi mới bằng quan sát những người khác. Hai khái niệm then chốt của Freud được cung cấp một triển vọng mới nhờ thuyết học tập xã hội. Một sự đồng nhất với bố/mẹ cùng giới, cải tiến một phần lớn học tập bằng quan sát. Khái niệm của Freud cho rằng trẻ “sáp nhập” bố/mẹ và đạt được một siêu tôi nay có thể cải tiến quan sát hoặc suy luận của trẻ từ là quan sát, từ những giá trị tín ngưỡng và hành vi của bố mẹ. Trẻ cũng kiểm tra hành vi của bản thân bằng lặp lại cho mình những lời khen chê của bố mẹ. Hai, các cơ chế phòng vệ như tấn công không đúng chỗ, phóng chiếu hoặc thoái lui có thể thu hoạch được bằng quan sát những người khác sử dụng các phòng vệ đó, đặc biệt nếu những hành vi đó tỏ vẻ gặt được hình phạt hoặc nỗi khổ. Freud không thực sự coi sự phát triển nhận thức tác động thế nào lên sự hiểu biết hành vi xã hội, trừ phi là sự phát triển chức năng của cái siêu tôi, như trí nhớ và tư duy logic, đưa trẻ đến gần hơn với tri giác thực tế xã hội.

Thuyết học tập xã hội của Bandura có một lợi thế rõ ràng hơn các thuyết nhận thức của Piaget và xử lý thông tin. Nó xem xét cái được gọi là nhận thức “nóng” như đối lập với “lạnh”. Nhận thức nóng liên quan đến cảm xúc có động cơ của tư duy; nhận thức lạnh bao gồm bản chất của tư duy, chứ không phải là những khía cạnh xúc cảm của nó. Thí dụ về nhận thức nóng bao gồm suy nghĩ của trẻ về cách làm đẹp lòng bố mẹ. trải nghiệm buồn bã khi thất bại trong nhiệm vụ và cảm thấy thất vọng về mình. Khi chúng không làm theo đúng tiêu chuẩn hành vi mà chúng đã đề ra, trẻ cũng quan tâm nhiều hơn tới một số hoạt động hơn là những hoạt động khác và do đó áp dụng kiến thức của nó một cách không vui lòng. Động cơ là một phần quyết định của học tập trong đời sống thực tế, nhưng hầu như không được các lý thuyết Piaget và quá trình nhận thức biết tới. Đến với Freud và Erikson, dĩ nhiên, động cơ là mối quan tâm chủ yếu.

Trong báo cáo gần đây về lý thuyết của mình (1986), Bandura áp dụng công trình của ông vào một loạt những mối quan tâm của xã hội. Thí dụ, các chiến thuật khủng bố, những mẫu rập khuôn tình dục hoặc chủng tộc, mô hình xuyên văn hóa bằng truyền hình qua vệ tinh, phim con heo, những răn đe phạm pháp và động viên hành vi lành mạnh.

Tóm lại thuyết học tập xã hội mở rộng ra những mô tả khác về phát triển nhận thức bằng xem xét bối cảnh xã hội của sự phát triển đó. Nó chỉ rõ thông qua học tập bằng quan sát và biểu tượng tượng trưng, tư duy tiếp cận xã hội thế nào.

Khả năng trải nghiệm

Kể cả những người đã công kích thuyết học tập cũng công nhận đó có lẽ là thuyết có khả năng trải nghiệm nhất trong tâm lý học. Thông qua lịch sử của thuyết, những nhà nghiên cứu về học tập đã định nghĩa rõ ràng các từ ngữ, đề ra chính xác các giả thuyết và giữ được những biến tố tham gia mà không thể quan sát được ở mức tối thiểu. Sự chi li được đánh giá cao. Thuyết học tập có trách nhiệm lớn về việc biến tâm lý học phát triển thành một khoa học thực nghiệm. Khả năng trải nghiệm đó đã dẫn tới những phủ nhận gây ra những biến đổi trong lý thuyết qua thời gian. Đáp lại chúng có hiển nhiên phủ nhận, các lý thuyết gia về học tập đã bổ sung những biến đổi có kết quả như làm trung gian và học tập bằng quan sát. Thí dụ, khi rõ ràng là trẻ đã học và thực hiện được các hành vi được quan sát, thậm chí không có thực hành và thậm chí khi mẫu không được tăng cường, điều rõ ràng cần thiết là thay đổi các lý thuyết gốc về học tập xã hội. Lý thuyết có khả năng tiếp tục cũng thay đổi. Tuy nhiên, cần lưu ý là những nhà tâm lý học S-R thuần túy có phê phán sự bổ sung các biến tố nhận thức của Bandura.

Có một tỉ lệ lớn hơn về các khái niệm khó trải nghiệm trong thuyết của Bandura so với các thuyết học tập trước, nhưng ít hơn so với thuyết của Piaget và Freud. Biểu tượng tượng trưng, mô hình hóa trừu tượng và những đợi chờ không được hiện lên rõ ràng với những hành vi quan sát được. Tuy một sự gia tăng việc đề cao nhận thức có thể nâng cao lý thuyết lên, điều mong muốn là có được một lý thuyết nhắc nhở chúng ta là chúng ta cần quan tâm đến hành vi cũng như tới tư duy. Do đó những nhà lý thuyết về học tập có thể coi như những giám hộ đối với những nhà tâm lý phát triển có vẻ đôi khi quên mất hành vi. Chúng ta phải nhớ rằng các cơ cấu, liên tưởng và nguyên tắc do mô hình hóa trừu tượng cuối cùng đều qui chiếu vào hành vi.

Những mặt yếu

Mô tả không phù hợp về phát triển nhận thức.

Như đã thấy ở trên, hai mặt mạnh của thuyết học tập là cách những biến tố hoàn cảnh tác

động để cho một hành vi xảy ra hoặc không và nhận thức giao diện ra sao với những bối cảnh xã hội. Lý thuyết giúp giải thích sự không nhất quán bề ngoài từ hoàn cảnh này sang hoàn cảnh khác, trong đó trẻ có bảo tồn hay không, có hay không sử dụng các chiến lược logic về quá trình thông tin, có hay không sử dụng lập luận đạo đức chia sẻ hoặc tấn công. Tất cả cái đó liên quan tới khả năng thực hiện hiện nay của trẻ sự áp dụng kiến thức của nó về thế giới vật chất và xã hội vào hành vi. Đó là một đóng góp quan trọng về lý thuyết. Tuy nhiên, kém rõ ràng hơn là thuyết học tập xã hội có giải thích có kết quả như thế nào kiến thức đó đạt được ở vị trí hàng đầu. Kỹ năng nào trẻ phải đạt trước khi nó có thể bảo tồn, khái quát hóa, các chiến lược giải quyết vấn đề của một người khác, luận ra những nguyên nhân hành vi của người khác và tổ chức lại ký ức của nó về những mô hình trước.

Thuyết của Bandura, không đầy đủ bằng các thuyết học tập trước đó, bởi nó đề ra vấn đề môi trường và hành vi con người liên quan với nhau thông qua hệ nhận thức của người đó. Tuy nhiên, bản chất của hệ nhận thức đó phát triển ra sao và sự phát triển đó tác động thế nào đến học tập quan sát vẫn còn cần được giải đáp. Tuy lý thuyết đó chấp nhận lỏng lẻo việc miêu tả tư duy của thuyết xử lý thông tin, nó chỉ bao gồm những nét chung như biểu tượng tượng trưng, chú ý lưu trữ, xây dựng nguyên tắc và kiểm nghiệm. Trẻ em quan sát một sự vật và học. Nói rộng ra lý thuyết học tập xã hội có vẻ như là một phiên bản của nhận thức. Một đoạn sự vật trong thế giới được ít nhiều sao chép lại như là nó được biểu tượng trong những tượng trưng và lưu giữ lại. Kiến thức dường như là một cái nhà kho cho những kinh nghiệm đều đặn được quan sát.

Một vấn đề cần được giải đáp là tư duy của trẻ được tổ chức thế nào và tổ chức thay đổi ra sao trong quá trình phát triển. Bandura rõ ràng không tán đồng với những tổ chức nhận thức phức tạp đem lại đặc điểm cho một giai đoạn đặc biệt và thay đổi về chất khi trẻ chuyển từ một giai đoạn này sang giai đoạn khác. Tuy nhiên, ông không có quan điểm đối lập cho là những phối hợp đặc thù, những chuỗi phối hợp, hoặc những sự kiện đặc thù được thu hoạch từng phần và ghép lại với nhau theo những cách rất đơn giản trong quá trình phát triển. Ông cho phép một sự thống hợp của những kiến thức khác nhau; mô hình hóa trừu tượng như nhiều nét chung được trừu tượng hóa từ nhiều sự kiện có liên quan: mô hình hóa sáng tạo như kiến thức trước đây được tổ chức lại để sinh ra một hành vi mới: và xây dựng các cơ cấu như cơ cấu về giới. Bandura dường như cho phép tổ chức nhận thức đơn giản và tái cấu trúc nhưng không muốn vượt quá giới hạn các cấu trúc cân bằng có tổ chức cao của Piaget. Bản chất chính xác của những thay đổi đó trong phát triển, tuy thế còn chưa được mô tả.

Việc mô tả những biến đổi nhận thức là quan trọng bởi lẽ cách kiến thức của trẻ được tổ chức chắc chắn ảnh hưởng đến cách một hành vi đã được quan sát sẽ được giải thích thế nào ở

từng thời điểm của phát triển. Thí dụ theo dõi một trẻ khác chia một đồ chơi với bạn có thể được coi như một hành vi riêng lẻ bởi một trẻ lên 4, nhưng có thể ngụ ý một loạt những ý nghĩa liên quan tới sự công bằng; và có đi có lại ở một trẻ lên 8. Đối với hai trẻ đó điều gì đã được học được ở đây. Hơn nữa, trình độ nhận thức của trẻ hạn chế việc học tập quan sát của nó. Một trẻ lên 4 không học được phép chia sau khi theo dõi một trẻ lên một làm vấn đề chia, các lý thuyết gia về học tập xã hội thừa nhận là trình độ phát triển của người ta ảnh hưởng đến cái được học trong khi quan sát, nhưng không có sự mô tả chi tiết về quá trình đó.

Một sự thể hiện đặc thù của những biến đổi phát triển trong tổ chức lại nhận thức cũng cần thiết để đánh giá sự chỉ trích là đối với thuyết học tập xã hội, phát triển chỉ là học tập tích lũy lại qua một thời gian dài. Nếu trẻ tổ chức những suy nghĩ của chúng một cách khác nhau trong suốt quá trình phát triển thì thuyết rõ ràng hơn sẽ là một thuyết về phát triển.

Cuối cùng một báo cáo về phát triển tổ chức nhận thức có thể sẽ chỉ cho thấy bản thân quá trình học tập quan sát có thay đổi không trong quá trình phát triển. Bandura đề xuất là khả năng bắt chước phát triển rất sớm, trên thực tế, rõ ràng là những trẻ bé tí có thể bắt chước những trả lời. Bandura đề xuất là với sự phát triển xa hơn về nhận thức, tri giác và vận động, khả năng đó càng trở nên có hiệu quả và trừu tượng. Tuy nhiên sự hiển nhiên về các biến đổi đó ít được chứng minh trên thực nghiệm. Khả năng nhận thức nào phải được phát triển trước khi trẻ có thể hình thành một biểu tượng nhận thức của điều đã được quan sát thấy hoặc đọc được? Những khác biệt nào là cơ sở cho khả năng của trẻ sao chép lại mẹ nó khi mẹ thè lưỡi ra và khả năng của đứa trẻ 10 tuổi thao tác với máy tính sau khi đọc lời chỉ dẫn? Những nhà tìm tòi khác ngoài Bandura đã bắt đầu nghiên cứu vấn đề phát triển quan trọng này.

Một vấn đề khác liên quan đến nhận thức là các khái niệm về hành vi xã hội và sự vật tự nhiên ngày nay có tương tự như Bandura có vẻ tin tưởng không. Học tập quan sát có thể làm cơ sở cho cả bảo tồn và tấn công nhưng đóng vai trò khác nhau trong hai trường hợp đó. Đa số những sự kiện xã hội có sự cần thiết hoặc logic, hoặc của kinh nghiệm. Nếu một cái gậy A cao hơn gậy B và gậy B cao hơn gậy C, vậy theo logic cần thiết là A cao hơn C, không thể khác được. Một thí dụ về sự cần thiết theo kinh nghiệm là trong thế giới chúng ta, một hòn đá, khi buông ra thì rơi xuống chứ không lên. Theo logic và kinh nghiệm những khái niệm cần thiết không bị vi phạm trong thử nghiệm của chúng ta. Tuy nhiên đa số những sự kiện xã hội là một vấn đề khác. Một trẻ học được đánh bạn, thông thường, nhưng không luôn luôn dẫn tới không được tán thành. Nó học được là phải nói “cám ơn” khi nhận được tặng phẩm nhưng người ta không phải lúc nào cũng nói thế. Đa số những khái niệm xã hội bao hàm những qui ước những tập quán xã hội hoặc nguyên tắc về tương tác xã hội được nền văn hóa của mình chấp nhận hơn là những nguyên tắc cần thiết theo logic. Thậm chí trong lĩnh vực xã hội, có thể có những phân

biệt quan trọng. Rõ ràng là trẻ em ở tuổi học sinh phân biệt giữa những qui ước xã hội như mặc quần áo khi ra trước công chúng và những phán xét đạo đức dựa trên logic.

Những khác biệt giữa những khái niệm xã hội và tự nhiên chắc chắn tác động chính xác đến việc những khái niệm đó đạt được thể nào trong học tập quan sát. Một lý thuyết tìm cách lý giải các trẻ em đạt được như thế nào những khái niệm xã hội và tự nhiên, phải tiến hành phân tích cẩn thận những sự tương tự và khác biệt giữa những khái niệm đó. Thí dụ một giả thuyết có thể là những chờ đợi về các sự kiện tự nhiên và tư duy logic dễ phát triển hơn là những chờ đợi liên quan đến các sự kiện xã hội vì những chờ đợi trên nhất quán hơn trong thực tế. Một câu hỏi khác có thể là những chênh lệch có xảy ra không trong cả lĩnh vực tự nhiên lẫn xã hội. Một số khái niệm vật lý như bảo tồn (bất biến) của khối tích được xê dịch đi thông thường không đạt được cho tới đầu tuổi thanh thiếu niên, không thể đạt được qua quan sát dễ dàng như những khái niệm về sự bảo tồn của con số đạt được khoảng 5 năm sớm hơn. Học tập quan sát hành vi giữa con người có thể không có những hạn chế đó. Một khác biệt khác giữa những khái niệm đó có thể là trẻ em dựa vào những cách khác nhau để kiểm tra các nguyên lý tự nhiên và xã hội. Có thể là trẻ em kiểm tra chân lý của các nguyên lý vật lý trước tiên bằng những trải nghiệm logic hoặc các thực nghiệm vật lý, nhưng kiểm tra những nguyên lý về hành vi xã hội bằng quan sát những người khác.

Mô tả không phù hợp trong môi trường tự nhiên.

Robert Sears, một trong những người tiên phong về thuyết học tập xã hội, kết thúc một lịch sử về tâm lý học phát triển với nhận xét là lĩnh vực thì dài về quá trình nghiên cứu tìm tòi và ngắn về tìm tòi thật sự (1975). Cái trên dẫn tới những nguyên tắc phổ biến trong khi cái sau dẫn tới những nguyên tắc được áp dụng khi có một tập hợp đặc biệt các hoàn cảnh. Chúng ta biết nhiều hơn những biến tố “có thể” tác động tới học tập, các hành vi xã hội so với cái mà những biến tố “hiện nay” điều khiển đời sống của trẻ học so với cái mà hành vi hiện nay tìm thấy ở các lứa tuổi khác nhau. Chúng ta biết những biến tố điều khiển thế nào để sinh ra những biến đổi ngắn hạn trong phòng thí nghiệm, nhưng không biết chúng hoạt động ra sao trong môi trường tự nhiên. Chúng ta không biết môi trường sinh thái của sự tấn công, phân loại tình dục, hoặc lệ thuộc. Thí dụ, những nghiên cứu ở phòng thí nghiệm được thuyết học tập xã hội động viên đã nhận dạng ra nhiều quá trình như bắt chước mô hình hóa trừu tượng, tăng cường và hình thành khái niệm, nhào nặn thành các hành vi xếp loại theo tính dục. Trên thực tế, những quá trình nào là quan trọng nhất trong môi trường tự nhiên đặc biệt? Chúng ta cần một sự phân loại của những hoàn cảnh khác nhau trong đó trẻ em tự tìm thấy mình một cách điển hình trong mỗi thời kỳ phát triển. Đóng góp của thuyết sẽ lớn hơn nhiều nếu các nhà nghiên cứu xem xét những mẫu và các tăng cường bất ngờ thường gặp trong các môi trường điển hình

của mỗi giai đoạn phát triển. Nền văn hóa của chúng ta có lẽ khen thưởng những hành vi khác nhau ở những trình độ phát triển khác nhau. Thí dụ, để được tăng cường các người cao tuổi thường phải học những hành vi: “già, ốm đau, không ai giúp đỡ” và không học những hành vi độc lập.

Sự thật có một vài nghiên cứu quan sát những hành vi khác nhau trong môi trường tự nhiên. Tuy nhiên, những hành vi được quan sát đó không liên quan một cách có hệ thống đến các yếu tố xã hội - sinh thái như lao động của các bà mẹ, tốc độ gia tăng của ly hôn, đô thị hóa, biến đổi vai trò của giới. Một sự mô tả đầy đủ của học tập xã hội cũng phải tính đến các biến tố về dân số như trình độ kinh tế xã hội, nòi giống, giới và hoàn cảnh địa dư.

Tóm lại, tiếp cận đề xuất ở đây là các quá trình học tập quan sát và các biến tố tác động đến mô hình hóa, như những đặc điểm của mẫu, phải được liên hệ với từng điểm trong phát triển, có tính đến các biến tố dân số và của những bối cảnh khác. Thí dụ, chúng ta đòi hỏi một sự miêu tả về các biến đổi phát triển trong tấn công hung bạo có tính đến loại chương trình tivi mà trẻ thuộc các nhóm dân cư đã được xem, loại chăm sóc trẻ ban ngày, và vai trò của ông bố trong nuôi dạy con.

Một nghiên cứu về những hành vi cưỡng ép giữa con người chứng minh là tiếp cận khuyến như ở trên là khả thi. Ratterson (1980) quan sát những tương tác giữa mẹ và con trong gia đình và phòng thí nghiệm. Những quan sát đó dẫn ông tới đoán cho bà mẹ của những trẻ tiền học đường cái nhãn là “những nạn nhân không được thừa nhận” của xã hội chúng ta. Họ chịu những mật độ cao của các sự kiện đầy ác cảm như tiếng kêu khóc, rên rỉ, tru tréo không phục tùng và đánh đập. Trẻ tiền học đường càng bé mật độ của các sự kiện đó càng cao. Các gia đình khác nhau về cách đương đầu với những sự kiện đó như thế nào. Trong những gia đình khốn khổ, bà mẹ và anh chị em nhưng không phải ông bố có một con số lớn bất thường về những trao đổi ác cảm mở rộng với đứa trẻ có vấn đề. Trong những gia đình đó, bà mẹ phải lĩnh thêm vai trò của người quản lý khủng hoảng. Bà mẹ chấp nhận những hành vi chuyên các sự kiện ác cảm. (nhượng bộ các yêu sách của trẻ, phạt trẻ...) Những hành vi bà mẹ phải đương đầu như thế trở nên ít cần thiết hơn khi trẻ lớn lên. Do đó có thể nghiên cứu những nguyên tắc học tập xã hội khi chúng được in sâu vào một tập hợp đặc biệt những hoàn cảnh như trình độ thành thực của trẻ, vai trò của bố mẹ, tần số của các kích thích dễ chịu và khó chịu trong môi trường.

Điểm chính là chúng ta có những dữ liệu về học tập xã hội nhưng lại thiếu sự kèm theo của việc mô tả sự thay đổi của phát triển dựa trên sinh thái. Hơn nữa, trong một số trường hợp, chúng ta có sự mô tả nhưng lại không có dữ liệu. Có nghĩa là chúng ta có một mô tả phong

phú về thay đổi phát triển liên quan đến bối cảnh xã hội song những quá trình làm nền tảng cho những thay đổi đó lại không được phân tích từ góc độ của học tập xã hội. Thí dụ, có nhiều quan tâm gần đây đến tương tác giữa trẻ chập chững và bố mẹ chúng. Tính chất của tương tác đó tỏ ra chịu ảnh hưởng của những biên tố như thế, như tầng lớp kinh tế xã hội, giống nòi, giới của bố mẹ. Nếu thông tin mô tả này được phối hợp với các nguyên tắc học tập của thuyết học tập xã hội, chúng ta sẽ có một báo cáo đầy đủ mô tả và giải thích có trọng lượng về phát triển. Những loại mô hình có thể dùng được cho hành vi nói và không lời, tăng cường thay thế và trừng phạt và mức độ động viên mô hình hóa trừu tượng chắc chắn ảnh hưởng đến tính chất của tương tác bố mẹ con.

TÓM TẮT

Thuyết học tập xã hội là sự phát triển tự nhiên của truyền thống học tập, S-R. Nó lưu giữ tinh thần của phong trào của thuyết hành vi: Nghiên cứu thực nghiệm chặt chẽ như thế nào học tập cơ bản xảy ra như một kết quả của các lực của môi trường. Tuy thế, tia sáng đã chuyển từ một con chuột đói ấn vào cái thanh gỗ (sắt) sang đứa trẻ tương tác với những người khác. Đầu tiên sự hiển nhiên là trẻ học những hành vi mới bằng bắt chước những người khác và hiệu quả của những ảnh hưởng của môi trường được dàn xếp nhận thức như được thấy trong dàn xếp bằng lời ở trẻ và trong những chiến lược giải quyết các vấn đề và trong những chờ đợi của trẻ liên quan đến tăng cường. Sự hiển nhiên đó hội tụ để hình thành bài bản thịnh hành có ảnh hưởng nhất của thuyết học tập xã hội của Albert Bandura.

Bandura đã tách khỏi sự quan tâm vào các khái niệm phân tâm của học tập xã hội và sự bản khoản của thuyết này về sự bắt chước được sự tăng cường duy trì như thế nào, ông đã làm cho thuyết học tập xã hội có lý giải thuyết phục hơn bằng đóng góp ba khái niệm then chốt:

1. Học tập quan sát có thể rộng hơn nhiều so với bắt chước giống hệt hành vi của người khác. Trẻ có thể xây dựng một cách tượng trưng một hành vi mới bằng nghe một người khác hoặc chỉ bằng đọc. Hành vi phức tạp mới cũng như những thay đổi đơn giản của các hành vi đã đạt được từ trước có thể học được theo cách đó.

2. Trẻ em tự điều chỉnh bản thân. Tuy tăng cường không cần cho học tập, nó có ích cho tự điều chỉnh bản thân. Trẻ quan sát những hành vi nào xảy ra quanh nó dẫn tới tăng cường và hình phạt và sử dụng những quan sát đó như những nguồn thông tin giúp nó rút ra những nguyên tắc, đánh giá thành tựu của mình, phát triển các tiêu chuẩn hạnh kiểm, đề ra mục đích, và quyết định trong tình huống nào sử dụng hành vi đã được quan sát.

3. Sự quyết định có đi có lại cung cấp một mẫu thay đổi hành vi. Ba nguồn gốc của ảnh hưởng: con người, hành vi của nó và môi trường tương tác với nhau.

Đặc điểm mới nhất của mô hình ba mũi đó là hành vi của trẻ giúp tạo hình cho môi trường của nó, để rồi môi trường lại tác động lên nó.

Trong quá trình phát triển trẻ trở nên khéo léo giỏi giang hơn ở 4 quá trình cấu thành của học tập quan sát: chú ý, lưu trữ, sản xuất và động cơ. Đặc biệt khả năng lớn hơn sử dụng những ký hiệu tượng trưng bằng lời, bằng mắt kích lệ sự học tập quan sát của trẻ. Phần lớn của học tập xã hội là do sự tích lũy và sự thống nhất của những đợt học tập quan sát. Tuy thuyết học tập xã hội có xem xét một số lớn những hành vi phát triển quan trọng, những vấn đề được nghiên cứu mạnh nhất ngày nay là: hung tính, hình thành khái niệm (đặc biệt là bảo tồn), ngôn ngữ và phát triển đạo đức (đặc biệt là những phán xét đạo đức và tự điều chỉnh những tiêu chuẩn hạnh kiểm). Công trình của Rosenthal và Zimmerman về thuyết học tập đã thách thức thuyết cấu trúc của Piaget về phát triển.

Thuyết của Bandura có thể trác nghiệm, mềm dẻo và thống hợp. Nó mềm dẻo ở chỗ nó tiếp tục thay đổi dưới ánh sáng của những kết quả nghiên cứu. Nó thống hợp ở chỗ nó đem lại với nhau nhiều lĩnh vực, bản thân chúng có phần nào bị hạn chế. Cái lĩnh vực đó bao gồm điều kiện hóa thao tác, quá trình thông tin, quá trình tăng cường (trực tiếp và gián tiếp) và quá trình xã hội hóa. Thuyết học tập xã hội có nhiều hứa hẹn sửa chữa nhiều khiếm khuyết của Piaget, của thuyết xử lý thông tin thông thường, là những tiếp cận nhận thức có nhiều ảnh hưởng nhất. Một thuyết đó cung cấp một cách để khái quát hóa tại sao hành vi của trẻ hoặc kiến thức đã được chứng minh có thể thay đổi từ hoàn cảnh này sang hoàn cảnh khác. Hai, nó cho thấy là sự tập trung vào các khái niệm tự nhiên và không biết đến bối cảnh xã hội trong đó chúng được lĩnh hội đã đưa đến một cách nhìn không thực tế về cách các khái niệm đã được học thế nào.

Có hai hướng được yêu cầu cho thuyết học tập xã hội phát triển xa hơn. Một, giới diện giữa phát triển nhận thức và học tập quan sát phải được giải chi tiết nhiều hơn trước khi thuyết có thể được coi như thật sự là một lý thuyết về phát triển. Hai, thuyết có thể trở thành có sức mạnh hơn bằng tiên đoán và khám phá hành vi nếu như nó đạt được một cơ sở hình thái môi trường rộng hơn. Thuyết đã cho chúng ta thấy là các quá trình học tập xã hội có thể hướng dẫn sự phát triển; bước tiếp theo là khám phá được các quá trình đó, có quan hệ thế nào với những môi trường tìm thấy ở những điểm khác nhau của sự phát triển, trong các kiểu gia đình khác nhau và ở những cái nền kinh tế xã hội khác nhau.

Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Trong hai thập kỷ vừa qua, tiếp cận xử lý thông tin đã lặn lõm mở sang lĩnh vực phát triển nhận thức. Nó xuất hiện không kèn không trống và thật đáng ngạc nhiên trước những bất đồng vừa phải với thuyết Piaget, cả hai tiếp cận thời gian này đều kích thích nghiên cứu, nhưng các quan điểm xử lý thông tin tiếp tục tăng ảnh hưởng, trong khi ảnh hưởng của học thuyết Piaget chững lại, thậm chí, theo một số người, bị suy yếu đi.

Các thuyết Piaget, Freud, và học tập dễ dàng được công nhận là những lý thuyết và đa số những nhà tâm lý gia nhập vào các thuyết đó đều hiểu, sự ủng hộ của họ. Trái lại, nhiều nhà tâm lý về phát triển, không biết là họ đã chấp nhận một số giả định và phương pháp của tiếp cận xử lý thông tin.

Chương này giải thích, sự đồng ý ngầm về cái mà tư duy bao hàm, về những khía cạnh biến đổi trong phát triển của tư duy, về những câu hỏi đáng hỏi và về những vấn đề cần phải nghiên cứu.

Chúng tôi bắt đầu bằng việc mô tả ngắn gọn tiếp cận xử lý thông tin là thế nào, tiếp tục bằng phác họa lịch sử, xu hướng chung mô tả những tiếp cận chính về phát triển và một tổng quan về những cơ chế phát triển. Những phần sau mô tả lập trường của xử lý thông tin đối với các kết quả phát triển và tính chất lý thuyết của thuyết đó. Chương kết thúc với sự đánh giá và một số suy nghĩ về điều mà tâm lý học phát triển đã đóng góp cho tiếp cận xử lý thông tin.

Xử lý thông tin không phải là một lý thuyết đơn thuần đúng hơn nó là một cái khung đặc thù cho một số lớn những chương trình nghiên cứu. Những nhà sưu tầm về xử lý thông tin nghiên cứu dòng thông tin qua hệ thống nhận thức. Dòng đó bắt đầu bằng một “đầu vào” thông thường là một kích thích, và kết thúc bằng một “đầu ra”, có thể là một thông tin được tích trữ trong trí nhớ dài hạn, một hành vi thực thể, lời nói hay một quyết định. Những thao tác tâm trí xảy ra giữa đầu vào và đầu ra, thí dụ thông tin có thể được quan tâm tới, chuyển thành một

loại biểu tượng tâm trí nào đó, so sánh với thông tin đã ở trong trí nhớ dài hạn, được gán cho một ý nghĩa, và được sử dụng để diễn đạt một trả lời. Các quá trình tâm lý đó có phần giống như công việc của chiếc máy tính khi nó nhập thông tin, tiến hành một số thao tác trên thông tin đó, và lưu trữ nó lại. Một cách tổng quát hơn, cả con người và máy tính đều thao tác với các ký hiệu tượng trưng và biến đầu vào thành đầu ra. Sự tương tự tất nhiên là phần nào thô, mạch vòng của một chiếc máy tính không hoàn toàn giống như giải phẫu của bộ não. Tuy nhiên, ta sẽ thấy là ẩn dụ về máy tính được sử dụng như một hướng tìm có giá trị trong phát triển lĩnh vực xử lý thông tin.

Để minh họa sự mô tả tiếp cận xử lý thông tin, tác giả xem xét trường hợp một đứa trẻ lần đầu tiên tiếp cận câu chuyện về con pushmi-Pullyu (đồ chơi vừa đẩy vừa kéo) một con vật giống như một con ngựa có mỗi bên một cái đầu. Đứa trẻ quan tâm tới hình ảnh con vật. không để ý tới những vật khác, và nhập tâm nó bằng mắt, như một hình ảnh, hoặc bằng lời như một con pushmi-Pullyu hay một “con ngựa hai đầu”. Nó xử lý biểu tượng bằng mắt hay bằng lời nói đó khi nó đem so sánh với thông tin đã được lưu trữ từ trước về những con ngựa hay những con vật huyền tưởng. Hơn nữa trẻ rút ra những hàm ý về có hai cái đầu, lưu trữ thông tin mới với một cách cho phép nó nhận ra những con pushmi-Pullyu vào những dịp sau này, và cuối cùng phá lên cười: nói với bố đọc lại trang sách hoặc tìm trong cuốn sách nhiều tranh hơn về những con pushmi. Như vậy trẻ biến đổi thông tin trong suốt một thời gian. Thí dụ trên làm sáng tỏ những sự giống nhau và khác nhau giữa các thuyết học tập, Piaget và xử lý thông tin, cả ba thuyết đều hỏi là con vật mới mẻ này, con pushmi-Pullyu thích nghi hoặc mâu thuẫn thế nào với các quan điểm trước đây như khái niệm về “con ngựa” chẳng hạn. Tuy nhiên sự để ý có khác nhau. Một lý thuyết gia về học tập có thể thấy sự khái quát hóa của kích thích. Có nghĩa là con pushmi-Pullyu cũng như con ngựa có thể khơi câu trả lời đã được trẻ học từ trước: “con ngựa”. Piaget sẽ quan tâm tới khái niệm con ngựa hoặc con vật giống con ngựa có thể khớp thể nào với tất cả những cấu trúc nhận thức ở trẻ. Thí dụ Piaget có thể hỏi xem khái niệm đó có là một phần của quan hệ chủng loại (con ngựa - động vật có vú - súc vật). Cuối cùng một lý thuyết gia về xử lý thông tin sẽ phân tích những yêu cầu xử lý của tình huống đặc biệt này. Anh ta sẽ nhìn xem những xử lý thông tin này được trẻ áp dụng cho thông tin và cách trẻ biến đổi, thao tác và sử dụng thông tin ra sao. Nói một cách khác một lý thuyết gia về xử lý thông tin trước tiên quan tâm đến cách hệ thống xử lý thao tác bây giờ ra sao trong một tình huống đặc biệt - đến cách hệ thống biến đổi các vật bên ngoài hoặc sự vật thành một dạng có lợi về nhận thức, phù hợp với một số nguyên tắc. Nhìn chung, Piaget tập trung vào việc đạt được với những khái niệm khác, trong khi các lý thuyết gia về học tập tập trung vào hình thành những khái niệm đặc thù và vào ảnh hưởng của các sự kiện môi trường tới quá trình đó. Cuối cùng, những nhà lý

thuyết về xử lý thông tin tập trung vào cách thông tin mã hóa ra sao và lưu trữ thế nào trong một nhiệm vụ đặc biệt ở tầm tay.

Tuy thí dụ về con pushmi-Pullyu minh họa “phong cách” của các nhà tâm lý về xử lý thông tin, nó che đậy sự đa dạng của các tiếp cận trong lĩnh vực này. Phân chia chính là các tiếp cận thay đổi theo kiểu vai trò của máy tính trong tìm tòi và xây dựng lý thuyết. Ở một cực, ta có sự “kích thích máy tính” trong đó mục tiêu là phát triển những chương trình của máy tính dẫn tới mô hình hóa tư duy con người. Những nhà “khoa học về nhận thức” chấp nhận ngôn ngữ hình thức sử dụng trong máy tính và trên thực tế thấy cả máy tính và con người như những thí dụ về hệ thống ký hiệu tượng trưng.

Ở cực bên kia, máy tính được sử dụng như một ẩn dụ lỏng lẻo để giúp những nhà nghiên cứu suy nghĩ về những quá trình được chủ thể sử dụng để biểu tượng, lưu trữ và giải quyết các vấn đề về tiếng nói, hình ảnh, đồ vật, hoặc sự vật. Sự tiếp cận xử lý thông tin của các “phần mềm” đó thông dụng hơn nhiều so với mô hình kích thích “phần cứng” của các nhà tâm lý phát triển xử lý thông tin. Nhà nghiên cứu chấp nhận không chính thức ngôn ngữ của khoa học máy tính. Có nghĩa là anh ta nói về “thông tin” “khả năng” và “phép” nhưng không diễn đạt các quá trình nhận thức thành một ngôn ngữ chính thức trong một chương trình máy tính. Anh ta chấp nhận nhiều giả định và khái niệm của khoa học máy tính. Tuy nhiên anh ta có xu hướng nghiên cứu nhận thức sử dụng phương pháp thực nghiệm, như các nhà tâm lý thực nghiệm đã làm trong nhiều năm trong nghiên cứu các quá trình như học tập bằng lời hoặc học tập phân biệt. Một số thí dụ đơn giản là một nghiên cứu trong đó một số trẻ em xem một bộ tranh ảnh và một số trẻ khác xem một danh mục các từ cho các tranh đó. Nhà tâm lý so sánh trí nhớ của những đứa trẻ trong điều kiện chỉ có bức tranh thôi và trong điều kiện chỉ có từ thôi. Bằng xem xét mối quan hệ giữa đầu vào khác nhau (bằng mắt - hình ảnh và mắt - lời nói) và các đầu ra (loại sai lầm, thứ tự các đồ vật được nhớ lại), anh ta cố gắng luận ra những quá trình tâm trí nào đã được đứa trẻ trong 2 nhóm áp dụng suốt thời gian cho đầu vào. Các quá trình đó có thể bao gồm sự nhầm lẫn bằng lời, sắp xếp các đồ vật thành loại hoặc xây dựng những biểu tượng nhìn.

Trong những tiếp cận kích thích - máy tính và những tiếp cận sử dụng máy tính như một ẩn dụ lỏng lẻo ta tìm thấy những nhà tâm lý xử lý thông tin khác. Một số nhà thám hiểm phát triển những biểu đồ phát triển (xem hình 4.1), những biểu đồ miêu tả các giai đoạn của xử lý và có thể được sử dụng, ít nhất là về nguyên tắc, để phát triển những kích thích máy tính của tư duy.

Hình 4.1 Một biểu đồ phát triển của hệ thống trí nhớ SR: đăng ký cảm giác. STS: lưu trữ

ngắn hạn. LTS: lưu trữ dài hạn (Trích: “lưu trữ và các quá trình gọi lại trong nhớ dài hạn” của Richard M.Shiffrin and Richard c. Atkinson, in Psychological Review 1969). In lại với sự cho phép của các tác giả.

- LỊCH SỬ CỦA LÝ THUYẾT
- XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT
- NHỮNG TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN CHÍNH
- CƠ CHẾ PHÁT TRIỂN
- LẬP TRƯỜNG VỀ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN.
- TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT
- ĐÁNH GIÁ LÝ THUYẾT

LỊCH SỬ CỦA LÝ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Xử lý thông tin ở người lớn

Xử lý thông tin là lý thuyết chính đầu tiên về nhận thức ở người lớn, nổi lên từ khi tâm lý học phát triển trở thành một khoa học thực nghiệm. Cuộc cách mạng vi mô này trong tâm lý học thực nghiệm ở người lớn dần dần làm thay đổi quan điểm đang thịnh hành về trẻ em. Sự hấp dẫn của lý thuyết xử lý thông tin đối với các nhà tâm lý phát triển chỉ có thể hiểu được nếu vạch ra là chuỗi các sự kiện trong tâm lý học thực nghiệm ở người lớn đã dẫn dắt từ thuyết hậu ứng xử đến tiếp cận xử lý thông tin.

Hai sự phát triển chung vào năm 1940 và 1950 rất cuộc đã làm thay đổi tâm lý học thực nghiệm. Thứ nhất, một sự khủng hoảng đã xảy ra trong thuyết hậu ứng xử. Hai, những tiến bộ kỹ thuật trong xã hội đã rón rén lọt vào đời sống của các nhà tâm lý. Phát triển thứ nhất, khủng hoảng trong thuyết hậu ứng xử đã được mô tả trong chương trước, nổi lên một phần do có nhiều nhà tâm lý mất tin tưởng rằng việc nghiên cứu học tập - bằng lời đó, dấu hiệu của thuyết hậu ứng xử, ngày nay đương đi trước hiểu biết của chúng ta về việc học tập ở người lớn. Nghiên cứu cách người ta nhớ lại những âm tiết vô nghĩa như GAV-HIG và thay đổi những

thông số trong các nhiệm vụ học tập (như chiều dài của bản danh mục cần phải nhớ và mức độ phối hợp ưu tiên giữa các từ) dẫn tới nhiều thực nghiệm. Tuy nhiên, việc tiếp cận không dẫn tới những lý thuyết hứa hẹn và tới sự hiểu biết về tư duy con người trong cuộc sống hàng ngày, ngoài phòng thí nghiệm.

Vào thời điểm đó, khủng hoảng gia tăng do một thách thức nghiêm trọng từ ngoài tâm lý đối với lý thuyết. Một nhà ngôn ngữ: Noam Chomsky đả kích báo cáo của thuyết học tập về thu hoạch ngôn ngữ trong tài liệu nổi tiếng của ông (1959) về cuốn sách: “Học tập bằng lời nói” của Skinner. Chomsky lập luận rằng thuyết học tập là chủ quan hơn khách quan trong định nghĩa và quan sát. Hơn nữa, báo cáo của thuyết đó về lĩnh hội ngôn ngữ là sai về nguyên tắc bởi vì ngôn ngữ này là một bộ phức tạp những nguyên tắc trừu tượng hơn là một bộ đơn giản những phối hợp đặc thù có điều kiện. Chomsky đấu tranh cho là cốt lõi của ngôn ngữ, những nguyên tắc cơ bản sinh ra các câu cú - không thể quan sát được và phải được suy ra từ những quan hệ giữa ngôn ngữ với “đầu vào và đầu ra”.

Sự phát triển thứ hai gây chấn động là sự đương đầu của các nhà tâm lý với những quan niệm về con người, ngấm ngầm trong phần lớn xã hội của nền kỹ thuật mới. Nhiều tác giả đã đề cập tới nhiều ảnh hưởng. Trước hết, thế chiến thứ II đã kéo các nhà tâm lý học ra khỏi phòng thí nghiệm bởi lẽ người ta yêu cầu họ cải tiến thao tác của con người ở thời kỳ chiến tranh và vũ khí chiến lược. Các nhà tâm lý bắt đầu suy nghĩ về con người như những người truyền bá thông tin và những người làm ra quyết định, khi họ xem xét cách các nhân viên quân sự phân bổ sự chú ý của họ thế nào giữa những kiểm tra máy bay, và những chỉ dẫn từ một đài phát thanh, phát hiện một đốm sáng trên màn hình radar và làm một quyết định khi nào bắn vào kẻ thù. Một con người và một cái máy (máy bay) hay vũ khí thao tác cùng nhau như một đơn vị duy nhất. Mong muốn là đơn vị đó thao tác có hiệu quả, tránh những rủi ro không may, như là chìm xuống biển.

Một ảnh hưởng kỹ thuật khác xuất phát từ truyền bá kiến thức khoa học và lý thuyết thông tin. Các kỹ sư làm việc trong các hệ thống liên lạc như: điện thoại, điện tín, radiô, truyền hình phát triển khái niệm về các “kênh liên lạc” xuất phát từ việc sử dụng một ẩn dụ cho tư duy con người. Các nhà tâm lý bắt đầu nói tới những “kênh khả năng hạn chế” những quá trình “xiêri” (nối tiếp nhau) và “song song” (đồng thời) mã hóa thông tin”, “không chắc chắn” (thông tin mơ hồ) và “cấu trúc”.

Khoa học máy tính còn có một ảnh hưởng khác về kỹ thuật đối với tâm lý học. Máy tính với những dữ liệu được thể hiện bằng một dãy con số (digital computer) người máy và những hệ thao tác khác bằng ký hiệu tượng trưng, gợi cho những nhà tâm lý là con người ta cũng có

thể ví như những hệ thao thác bằng ký hiệu tượng trưng.

Cuộc khủng hoảng về lòng tin vào tâm lý và những tiến bộ kỹ thuật ngoài tâm lý sản sinh ra một thế hệ những nhà tâm lý không giống những nhà tâm lý về ứng xử, muốn nói về tâm trí. Có nhiều công trình là những mốc, thúc đẩy lĩnh vực mới mẻ này, chẳng bao lâu được gọi là “xử lý thông tin”. Tài liệu nổi tiếng của George Miller (1956): “Con số ma thuật bảy cộng hoặc trừ hai” gợi ý là con người bị hạn chế trong việc nhớ lại khoảng bảy items (cộng hoặc trừ hai) bằng trí nhớ tức thì. Tuy nhiên, bằng cắt khúc các items đó thành nhiều đơn vị hơn, một tổng số lớn hơn về thông tin có thể được chứa đựng trong 7 đơn vị. Thí dụ 149217761918 vượt quá tầm trí nhớ của chúng ta cho tới khi khoanh lại thành 1492, 1776 và 1918 là những thời điểm quen thuộc trong lịch sử. Hai năm sau, trong “Tri giác và truyền thống” Broadbent (1958) đề xuất là con người có một khả năng hạn chế xử lý thông tin tuy nhiên con người phải chắt lọc ra thông tin kém quan trọng trong khi truyền đi thông tin quan trọng hơn, đạt trình độ cao hơn, cho việc xử lý xa hơn. Năm sau (1959) một công trình của Peterson and Peterson cung cấp một giá đỡ cho khái niệm về sự hiện hữu của hai loại trạng thái nhớ. Một hệ trí nhớ ngắn hạn đòi hỏi nhấm lại bằng lời để khỏi quên, và một hệ trí nhớ dài hạn thu nhận một items sau khi đã được nhấm lại. Một số tác giả gợi ý là con người giải quyết các vấn đề bằng sử dụng các chiến lược - những kế hoạch bao gồm những mục tiêu chính và mục tiêu phụ, được sắp xếp theo một trật tự thứ bậc. Những năm 1960, những công bố gây ảnh hưởng của Waugh và Norman (1960). Arkinson và Shiffrin (1968) vạch ra những kết quả quan trọng trong báo cáo của họ về cách thông tin di chuyển qua nhiều giai đoạn rõ ràng, bao gồm sự chú ý và trí nhớ (Xem hình 4.1), theo Caik và Lockhart (1972), trí nhớ có đặc điểm do nhiều mức xử lý đúng hơn là do các giai đoạn riêng biệt. Nguyên liệu càng được xử lý sâu sắc thì nó càng có khả năng được đặt vào trí nhớ dài hạn và nhớ lại sau này. Do đó, nghĩ về cách con pushmi-Pullyu, giống và khác với con ngựa như thế nào một xử lý sâu hơn, là chỉ ghi nhận màu sắc và hình dạng của nó, xử lý ý nghĩa của kích thích sâu sắc hơn, đòi hỏi một sự chú ý và một sự cố gắng nhiều hơn. Cuối cùng một chiều hướng gần đây là sự xuất hiện của một lĩnh vực mang cái nhãn khoa học nhận thức, một sự hỗn hợp tâm lý học nhận thức, khoa học máy tính, và ngôn ngữ tâm lý. Một quan tâm của các nhà khoa học về nhận thức là giải quyết vấn đề. Một vấn đề điển hình là câu đố: “Những nhà truyền giáo và những kẻ ăn thịt người”. Ba nhà truyền giáo và ba kẻ ăn thịt người phải đi qua một con sông, song con thuyền của họ mỗi lần chỉ chở được có hai người. Do đặc điểm ăn uống của họ, nên những người ăn thịt người không bao giờ được phép đông hơn các nhà truyền giáo ở bờ sông bên này hay bờ bên kia. Làm thế nào mà tất cả đều có thể sang sông mà không một ai bị hại? Ồ Một bài toán “chó - mèo - chuột” được đưa ra cho trẻ tiền học đường, đòi hỏi phải di chuyển mỗi con vật đến nơi có món ăn ưa thích của nó. Chỉ một số di chuyển là

được phép. Những xiê-ri di chuyển của một đứa trẻ đặt con chó với cái xương, con mèo với cá, và con chuột với miếng pho mát cho thấy những chiến lược giải quyết vấn đề của trẻ.

Ngày nay, nghiên cứu xử lý thông tin bao gồm một sự rộng rãi đa dạng của những hoạt động khác nhau như nghiên cứu trong phòng thí nghiệm về trí nhớ đối với các chất liệu đơn giản (từ, hoặc tranh ảnh) hoặc sự hiểu biết các chất liệu phức tạp (văn xuôi), và sự tái tạo bằng máy tính của việc giải quyết vấn đề. Một ngành chưa được biết tới “trí nhân tạo”, phát triển những rô bốt, chương trình máy tính, hoặc những công cụ khác có thể chơi cờ hoặc những trò chơi khác, dịch các tài liệu, phục vụ đồ uống, thực hiện các tính toán học, nhớ được bản kiểm kê của một kho lưu trữ và di chuyển tài liệu từ một cơ quan này sang một cơ quan khác. Mục tiêu là sản xuất tối đa những hệ thống có hiệu quả và thông minh. Những công cụ đó đôi khi vượt hẳn tài năng trung bình của con người như ai đó đã chịu thất bại trước một máy tính trong chơi đánh cờ vua. Từ nghiên cứu của những nhà hậu ứng xử về học tập bằng lời, các nhà nghiên cứu đã chuyển từ sử dụng những âm tiết vô nghĩa đến những nguyên liệu có ý nghĩa (câu và chuyện kể) để nghiên cứu trí nhớ. Họ cũng chuyển từ đặt trọng tâm vào hành vi sang trọng tâm suy nghĩ và từ khái niệm một người học một cách thụ động sang khái niệm một người học một cách chủ động. Các nhà tâm lý thay đổi tư tưởng của họ về cái gì đáng nghiên cứu. Quan trọng hơn, họ đã dám theo chủ nghĩa tâm trí để coi hành vi chỉ là một chỉ báo của những sự kiện tâm trí hơn là làm nền tảng bên dưới. Sau khi đã gây nên sự chấn động ban đầu trong lĩnh vực tâm lý học, tiếp cận xử lý thông tin chín mùi yên ắng đi, trở thành một lĩnh vực phát triển tốt. Từ 1970 đến 1980 thật sự là thời đại của trí óc.

Xử lý thông tin ở trẻ em

Tuy hầu hết các nhà tâm lý phát triển chỉ là những quan sát viên của những biến đổi đầy kịch tính trong tâm lý thực nghiệm trên người trưởng thành, họ sớm nhận ra những khả năng xử lý thông tin trong nghiên cứu tư duy của trẻ. Năm 1960 vừa qua, nhiều nhà tâm lý phát triển có những nghi ngại về giá trị cao nhất của những nghiên cứu học tập phân biệt cùng với sự thiếu chắc chắn là thuyết Piaget có thể giải thích được sự biến đổi nhận thức tốt như là nó được mô tả. Tiếp cận xử lý thông tin hấp dẫn vì nó cho phép kiểm tra các nghiên cứu thực nghiệm, như xu hướng của thuyết học tập. sử dụng những bài tập về học tập phân biệt, song nó cũng cung cấp một phương pháp luận mới có hiệu quả, ngôn ngữ và sự ẩn dụ để nghiên cứu sự phát triển của tư duy. Thêm vào đó, đã có sự quan tâm đối với một số vấn đề được các nhà tâm lý xử lý thông tin nghiên cứu. Các nhà tâm lý học phát triển nghiên cứu sự chú ý trong học tập phân biệt và ngày càng quan tâm đến ngôn ngữ do công trình của Chomsky. Đồng thời, một số lượng ngày càng tăng những tiến sĩ trẻ được đào tạo về nhận thức của người trưởng thành, bắt đầu nghiên cứu trẻ em.

Do kết quả của tất cả những yếu tố đó, xử lý thông tin đi vào lĩnh vực tâm lý phát triển. Số lượng các nghiên cứu về trí nhớ trẻ em và trên một diện hẹp hơn, sự chú ý kiến thức và giải quyết vấn đề đã tăng lên theo số mũ (a^1 , 4 là số mũ của a) trong hai thập kỷ vừa qua và không thấy một sự suy yếu nào. Đa số những nghiên cứu đầu tiên chỉ là những phiên bản của việc nghiên cứu trên người lớn, sử dụng trẻ em làm đối tượng. Cuối cùng, nghiên cứu phát triển bắt đầu vượt xa hơn những phiên bản đơn thuần đó, và đặc biệt xem xét tới những kết quả phát triển.

Created by AM Word₂CHM

XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Hướng dẫn dưới đây mô tả nhiều đặc điểm được các nhà tâm lý xử lý thông tin nghiên cứu người lớn sử dụng chúng: coi con người là những công cụ xử lý thông tin, khái quát hóa sự phát triển như một sự biến đổi bản thân, điều khiển những nhiệm vụ phân tích, và sử dụng phương pháp xử lý thông tin.

Con người như là công cụ xử lý thông tin.

Không tránh khỏi ở thời đại máy móc này nhưng nhà tâm lý lại cân nhắc con người và máy móc có gì chung với nhau. Máy tính điện tử và máy tính xách tay, trò chơi điện tử và con người tất cả đối phó với thông tin ở một hình thức nào đó. Đặc biệt hơn, tất cả thao tác với những ký hiệu khớp với một số nguyên tắc và lưu trữ kết quả của những thao tác đó. Hơn nữa, chúng ta tìm thấy những sự tương tự đáng ngạc nhiên trong cách con người và máy móc xử lý đầu vào đó. Chúng ta có thể so sánh tri giác với “đầu vào” (input), suy nghĩ với “chương trình máy tính” (computer program), khả năng lưu trữ với số lượng “K”: trí nhớ với “bộ nhớ” (memory bank), một quyết định với đầu ra (output) và những thao tác tâm trí với những “chương trình con” (subroutine = bộ phận có sẵn trong một chương trình máy tính để thực

hiện một nhiệm vụ nhất định nào đó), về cơ bản, tâm lý học xử lý thông tin đặt câu hỏi: “Cơ thể con người có được chương trình hóa để hiểu ý nghĩa của thế giới phức tạp xung quanh không?” Vận dụng sự tương tự với máy tính điện tử, các nhà tâm lý xử lý thông tin cố gắng lần theo vết của những biến đổi chi tiết qua thời gian của luồng thông tin. Họ phân tích từng bước xem con người làm gì cho thông tin. Xu hướng mới này cắt đứt với quá khứ như thế nào được minh họa trong ngôn ngữ của nó. Thí dụ “đầu vào, đầu ra” hàm ý một loại trạng thái hơn là “kích thích - trả lời” và “đồng hóa - điều ứng”.

Đầu vào của công cụ xử lý thông tin là thông tin, nó không thể đến dưới nhiều dạng, có thể là một từ, một đoạn, một ký hiệu toán học hay lôgic, một đốm sáng trên màn hình rada, hoặc một hình ảnh tâm trí. Thiết bị thực hiện một số thao tác trên thông tin đó, như là so sánh nó với thông tin đã được lưu trữ trước đây, hoặc biến đổi nó thành một biểu tượng (mã hóa) thí dụ biến một từ viết thành một hình ảnh tâm trí.

Tâm trí con người có thể tổ chức có hiệu quả hàng triệu mảnh thông tin. Thiết bị xuất sắc đó phát triển thế nào. Các nhà tâm lý xử lý thông tin xem các trẻ em ở các tuổi khác nhau hoặc các trình độ nhận thức như là ở tình trạng khác nhau. Các nhà tâm lý luận ra mỗi trạng thái kiến thức từ mối quan hệ giữa đầu vào và đầu ra. Do đó mỗi trình độ phát triển tâm trí có đặc điểm ở mỗi quan hệ đặc biệt giữa đầu vào - đầu ra.

Để minh họa, ta hãy xem điều gì sẽ xảy ra khi ta đưa cho trẻ xem một cái cân hai đĩa và bảo trẻ xếp một lò những khối để cân. Nó thu thập thông tin như thế nào về những quả cân, và sử dụng thông tin đó ra sao để làm một loạt quyết định như là sắp xếp các đồ vật thế nào (đầu ra)? Baylor và Gascon (1974) đã sử dụng tình huống đó để xem trẻ xử lý thông tin thế nào. Họ phân tích cẩn thận các đoạn hành vi của từng cá thể trẻ: Khối nào được đặt lên đĩa cân nào, bao nhiêu khối được cân cùng một lúc, khối nặng hơn hay nhẹ hơn được chuyển đi sau mỗi lần cân v.v.. Giả thử chúng ta cung cấp đầu vào y như thế, một bộ 7 khối, cho một trẻ 5 tuổi, và một trẻ 7 tuổi. Sự khác nhau giữa đầu ra của chúng sẽ dẫn chúng ta tới luận ra tình trạng của chúng khác nhau thế nào, tức là chúng thao tác thế nào trên đầu vào. Đưa trẻ 5 tuổi cân một đôi khối cùng một lúc, nhưng mỗi lần chỉ cân một đôi thôi. Sau khi trẻ đã cân xong, nó biết khối nào của mỗi đôi nặng hơn, nhưng không biết các khối trong các đôi khác nhau, so sánh thế nào với nhau về trọng lượng. Ngược lại đưa trẻ 11 tuổi có thể so một khối với mỗi một trong các khối khác và luôn để khối nặng hơn trên đĩa cân. Sau khi đã nhận ra khối nặng hơn, nó tiến hành quá trình y như thế đối với những khối còn lại cho tới khi không còn khối nào nữa. Trẻ đã chia 7 khối thành xiê-ri. Từ những hành vi và có lẽ từ việc mô tả điều gì trẻ đang làm chúng ta có thể luận ra những nguyên tắc được sử dụng ở mỗi trạng thái hoặc tuổi. Khi ta thay đổi đầu vào bằng nhiều cách và quan sát đầu ra thay đổi thế nào ở những tuổi khác nhau, chúng ta có thể

mô tả bản chất của hệ xử lý thông tin ở mỗi tình trạng với nhiều tin tưởng hơn.

Ở một trình độ phân tích tinh tế hơn, chúng ta sẽ phải thấy rõ biến đổi phát triển ở mỗi bước từ đầu vào đến đầu ra. Như sẽ thấy sau này, những biến đổi phát triển lộ ra gần như ở mỗi pha của xử lý, từ sự chú ý qua mã hóa đến nhớ lại và quyết định. Không một cái nào trong những biến đổi đó có thể chịu trách nhiệm về những khác nhau trong chiến lược được đưa trẻ bé và lớn sử dụng trong nhiệm vụ phân loại trọng lượng.

Cách mà các nhà tâm lý xử lý thông tin nghiên cứu nhiệm vụ phân loại thông tin đối lập với cách Piaget tiếp cận cùng nhiệm vụ đó. Tuy cả hai đều quan tâm đến cách trẻ đạt tới trả lời thế nào, Piaget sử dụng nhiệm vụ để xem trẻ có hay không những thao tác tâm trí cơ bản như khả năng phản hồi và bổ sung (nếu A nặng hơn B và B nặng hơn C, A phải nặng hơn C). Baylor và Gascon trái lại suy ra những nguyên tắc nào trẻ sử dụng cho nhiệm vụ đó. Họ phân tích chi tiết hơn những hoạt động của trẻ và liên hệ chúng với những đặc điểm của kích thích trong nhiệm vụ, như các khối được sắp xếp thế nào, và có bao nhiêu khối. Cuối cùng họ viết một chương trình dựa trên những nguyên tắc được luận ra để xem họ có khái quát được không đoạn hoạt động của trẻ.

Nay khi chúng ta đã ghi nhận tính chất chung của thiết bị xử lý thông tin của con người và sự phát triển của nó, chúng ta hãy đặc biệt xem luồng thông tin qua thiết bị đó. Xử lý thông tin có thể mang tên “tâm lý của những cái hộp và những mũi tên”. Một thí dụ nổi tiếng là biểu đồ phát triển của Atkinson và Shiffrin trong hình 4.1. Những biểu đồ phát triển đó được gọi là “mô hình”. Chúng truyền đi những phát biểu của nhà lý thuyết về cách con người xử lý thông tin. Bằng cách đó, những nhà tâm lý xử lý phát triển biểu lộ lý thuyết của họ. Một mô hình vạch ra những mối quan hệ về thời gian và chức năng giữa các giai đoạn xử lý trong hệ thống xử lý thông tin. Các giai đoạn đó, theo như chúng tôi biết, không tương ứng với các khu vực khác nhau của não bộ.

Mô hình Atkinson và Shiffrin là điển hình của các mô hình xử lý thông tin trong ấn định các danh mục cảm giác, một lưu trữ ngắn hạn (trí nhớ ngắn hạn) và một lưu trữ dài hạn (trí nhớ dài hạn). “Danh mục cảm giác” trong mỗi phương thức giữ lại mọi thông tin đi tới các giác quan, nhưng có lẽ chỉ trong một phần nhỏ của giây đồng hồ hoặc nhiều giây tùy theo giác quan. Danh mục cảm giác của trẻ tỏ ra có một khả năng lớn như của người lớn. Tuy thế, trẻ em hình thành những biểu tượng cảm giác chậm hơn người lớn.

Bất cứ thông tin nào được chọn cho xử lý xa hơn tiếp tục đi vào lưu trữ ngắn hạn: “Lưu trữ ngắn hạn” có thể giữ một tổng số hạn chế các thông tin (có lẽ 5 đến 9 đơn vị ở người lớn) cho khoảng từ 15 đến 30 giây hoặc lâu hơn nếu nhắm lại bằng lời (lặp lại) hoặc bằng cách khác,

tác động lên thông tin đó. Nguyên liệu nào không được quan tâm hơn trong lưu trữ ngắn hạn và không được chuyển sang lưu trữ dài hạn thì mất đi mãi mãi. Do đó ta phải hoặc quay ngay số điện thoại mà ta đã tra hay lắp lại nó. Thông tin từ danh mục cảm giác và lưu trữ dài hạn có thể được cung cấp đồng thời để thực hiện các tính toán hoặc những hoạt động khác trong lưu trữ ngắn hạn. Do đó lưu trữ ngắn hạn đôi khi được gọi là “trí nhớ làm việc”. Cuối cùng, lưu trữ dài hạn có khả năng lớn giữ lại thông tin mãi mãi trong một tổ chức tâm trí phức tạp. Trong sự gọi lại thông tin được triệu ra khỏi lưu trữ dài hạn và một lần nữa lại vào trong lưu trữ ngắn hạn.

Hệ thống nhận thức thực hiện những loại công việc khác nhau. Thí dụ khi một học sinh cấp một đọc, nó lọc ra những thông tin không liên quan, như là màu sắc của chữ, và thực hiện trước tiên những phân tích trên thông tin trong khi nó phá kích thích thành những chữ hoặc từ và “nhận ra” các chữ và từ đó. Nó cũng biến đổi kích thích bằng mắt thành mã lời (“Xem đốm sáng chạy”) hoặc một hình ảnh bằng mắt nhìn (của đốm sáng đang chạy) và tìm ở lưu trữ dài hạn của nó thông tin liên quan đến đốm sáng. Bất cứ chỗ nào trên đường đi, thông tin có thể mất đi và không thể phân tích thêm bất cứ thông tin nào nữa. Do đó, tổng hợp lại, một đoạn thao tác có thể được áp dụng cho đầu vào. Nói một cách ẩn dụ, thông tin theo mũi tên vào và ra khỏi hộp.

Một bộ xác định quá trình được liệt kê trong hình 4.1 gọi là “cái quá trình kiểm soát” là những “ủy viên quản trị của công ty”. Giống như phần mềm của máy tính, chúng chỉ huy các hoạt động ở mỗi giai đoạn xử lý, giữ quan hệ với gì đương tiếp tục trên các bộ phận của hệ thống và khẳng định là toàn bộ hệ thống đương làm việc một cách hài hoà. Các quá trình kiểm tra giúp con người vượt qua các giới hạn cấu trúc về bao nhiêu thông tin có thể được xử lý. Một số thay đổi phát triển trong xử lý thông tin, gây ấn tượng nhất xảy ra trong các quá trình kiểm tra đó.

Đối với phát triển, hai câu hỏi có thể được nêu lên về các giai đoạn xử lý được vạch ra trong biểu đồ phát triển. Thứ nhất, bằng cách nào, nếu có, các giai đoạn xử lý khác nhau đi với các tình trạng phát triển khác nhau? Khác nhau về lượng hay chất? Hai, cái gì là nguyên nhân của quá trình tiến triển của trẻ từ trạng thái này sang trạng thái tiếp theo. Phải chăng cách đưa trẻ so sánh trọng lượng của các khối là do một sự gia tăng về khả năng của lưu trữ ngắn hạn, hoặc gọi ra một nguyên tắc có liên quan có hiệu quả hơn từ lưu trữ dài hạn hoặc cả hai câu hỏi đó liên quan đến nguyên nhân biến đổi là sự thách thức cao nhất đối với tiếp cận xử lý thông tin nếu đó phải là một lý thuyết phát triển có khả năng tồn tại.

Các nhà tâm lý phát triển đã sử dụng những mô hình về trình độ xử lý cũng tốt như

những mô hình về những giai đoạn xử lý. Các mô hình về trình độ, mô tả trí nhớ như một bộ các hoạt động cơ thể xử lý thông tin ở bất cứ trình độ nào từ phân tích phiến diện những đặc điểm tri giác tới sự phân tích sâu sắc ý nghĩa. Tiếp cận các trình độ xử lý rất tương đặc với tiếp cận phát triển bởi vì đứa trẻ càng tích cực liên kết nguyên liệu phải nhớ với hệ thống khái niệm và những mục tiêu của nó.

Phát triển như là sự biến đổi bản thân

Một phát hiện mới quan trọng trong kỹ thuật máy tính là sự phát triển tự chữa, tự sửa chương trình. Giả dụ một chương trình máy tính tái tạo lại một tình trạng nhận thức ở một đứa trẻ vào một thời điểm. Bởi vì một chương trình máy tính có thể hoạt động trên chính nó như một nguồn thông tin, về nguyên tắc nó có thể thay đổi chính nó. Một số tái tạo của máy tính bây giờ là những chương trình liên tục bác bỏ những thủ tục diễn ra không có lợi, tổ chức lại những đơn vị đã tỏ ra có lợi, tăng hoặc giảm số lượng những tình huống trong đó một thao tác đặc biệt sẽ được sử dụng. Những sự biến đổi đó, khi đó, đẩy chương trình từ tình trạng này sang tình trạng khác, hoặc từ một trình độ phát triển này sang một trình độ khác.

Nhiều nhà tâm lý xử lý thông tin chỉ sử dụng máy tính một cách ẩn dụ cũng thừa nhận việc tự sửa thông qua sự phản hồi. Đứa trẻ thử nghiệm những nguyên tắc và chiến lược khác nhau trong những cố gắng quan tâm của nó để hiểu và nhớ lại các sự kiện của đời sống hàng ngày. Nó học cách chọn những con đường có nhiều hứa hẹn nhất để giải quyết vấn đề. Bằng loại trừ những phương pháp vô dụng và giữ lại những phương pháp hữu dụng, đứa trẻ dần dần trở thành người xử lý thông tin có hiệu quả.

Chúng ta đã gặp khái niệm biến đổi thông qua sự phản hồi ở trên trong thuyết học tập và thuyết của Piaget, cả ba thuyết đều thấy sự phản hồi như là sự thông tin đã được đánh giá và sử dụng nhằm phát triển những khái niệm mới hoặc hành vi. Tuy nhiên, thuyết xử lý thông tin và thuyết Piaget không biết tới tường trình của thuyết học tập về cách sự phản hồi đó có thể được sử dụng như một sự tăng cường hoặc một hình phạt để tăng lên hay giảm đi tần số của một trả lời.

Phân tích nhiệm vụ

Dấu ấn của sự tiếp cận xử lý thông tin là sự phân tích cẩn thận gần như là cuốn hút của nhiệm vụ thực nghiệm hoặc của cuộc sống thực tế, đối mặt với đứa trẻ hoặc người lớn. Nhà nghiên cứu phân tích nhiệm vụ tùy thuộc vào những kỹ năng nhận thức đa dạng, cần và đủ để thực hiện nhiệm vụ. Sự quan tâm đến những đặc điểm của nhiệm vụ xảy ra như là hậu quả tất yếu của tiếp cận tập trung vào thông tin có thể sử dụng trong kích thích, vào giới hạn khả năng xử lý của con người, vào mục đích của nhiệm vụ và kỹ năng xử lý của con người. Đòi hỏi duy

nhất của từng nhiệm vụ đặc biệt khơi ra những hoạt động xử lý khác nhau.

Thí dụ, những vật không liên quan về mặt khái niệm, có thể được nhắm lại bằng lời, song những vật có liên quan có thể được phân loại thành “những đồ trong bếp to hay nhỏ”, và “những đồ của phòng sinh hoạt nhỏ hay to” và rồi được nhắm lại một cách ngắn gọn.

Những nhà tâm lý xử lý thông tin chỉ cho thấy rằng một sự đánh giá phù hợp về các cấu trúc nhận thức của một đứa trẻ phụ thuộc vào sự thấu hiểu nhu cầu của nhiệm vụ: “Cấu trúc nhận thức tự chúng không thể đo được, chúng chỉ có thể đo được bằng hoạt hóa chúng và ghi lại hậu quả hành vi của chúng. Do đó hiểu biết của chúng ta về các cấu trúc đó, chỉ có thể sâu như hiểu biết về các thủ tục, nhờ đó các cấu trúc đó đi vào hoạt động”.

Kết quả các yêu cầu của nhiệm vụ là mối quan tâm đặc biệt của các nhà tâm lý phát triển. Thông tin có nhiều đến mức vượt quá khả năng của trẻ và do đó không thể hiểu được, thậm chí dù trẻ có nguyên tắc phù hợp. Nếu thế, kiến thức của trẻ có thể bị đánh giá thấp. Trẻ có thể có khả năng phân loại trọng lượng nếu có 4 khối, và không thể nếu là 7 khối, có phải thông tin nổi bật nhưng không liên quan đã lôi kéo sự chú ý của trẻ khỏi thông tin quan trọng. Thí dụ, một đứa trẻ quan tâm đến những khác biệt trong kích thước của các khối, trong khi không biết đến trọng lượng của chúng.

Sự quan tâm phân tích nhiệm vụ có liên quan đến kết quả chính trong các nhà hậu Piaget, kiến thức về lĩnh vực đặc trưng đối lập với kiến thức về lĩnh vực chung. Những nhà nghiên cứu xử lý thông tin có xu hướng đề xuất là trẻ đạt được một loạt những nguyên tắc đặc trưng cho một lĩnh vực đặc biệt, tức là giới hạn ở một nhiệm vụ nào đó hoặc ở một loạt nhiệm vụ. Một sự phân tích cẩn thận các nhiệm vụ khác nhau làm sáng tỏ tại sao một đứa trẻ có thể áp dụng một nguyên tắc (thí dụ một phép tính) hoặc một loạt những nguyên tắc cho một số nhiệm vụ (cộng) nhưng không cho những nhiệm vụ khác (phân loại).

Có một tinh thần chung cho tiếp cận xử lý thông tin và học tập, cả hai phá tan các nhiệm vụ và hành vi thành những thành phần đơn giản của chúng. Hơn nữa cả hai đều rất liên quan đến bản chất kích thích của nhiệm vụ. Tuy nhiên, tiếp cận xử lý thông tin cho phép cách mà con người, thao tác trên thông tin do kích thích, mang tính phức tạp nhiều hơn. Thí dụ, nó có thể liên hệ thông tin đó với một loạt kiến thức có tổ chức về những vật thể, con người và sự vật.

Phương pháp luận

Các nhà tâm lý xử lý thông tin thăm dò các chủ đề được các nhà tâm lý thực nghiệm nghiên cứu theo truyền thống: trí nhớ. Sự chú ý, xử lý tài liệu, ngôn ngữ và giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, các thực nghiệm có xu hướng trên kính hiển vi, trong đó họ thường nhìn các sự kiện

rất ngắn ngủi, như khám phá xem một bản vẽ đặc biệt được chiếu chớp nhoáng trên màn ảnh có quay khỏi hướng trước kia của nó không. Các nghiên cứu thường xem xét các biến tố thời gian bằng miligiây, kích thích được đưa ra và đo thời lượng, như là một phản ứng theo thời gian (trong bao lâu đương sự phải mất để quyết định xem bản vẽ được quay hướng). Người ta thừa nhận là mọi hoạt động tâm trí cần một số thời gian. Tuy thế, có những khác nhau về tốc độ xử lý giữa các tuổi khác nhau, giữa trẻ bình thường và trẻ chậm phát triển, giữa những người đọc giỏi và những người đọc tồi. Mỗi liên quan đến thời gian đó không có gì lạ, khi đã biết trọng tâm của luồng thông tin qua thời gian. Dưới một số điều kiện, người ta thừa nhận là thời gian giữa đầu vào và đầu ra càng dài, thì hoạt động nhận thức càng nhiều. Do đó được thừa nhận là nếu hai nhiệm vụ y như nhau, trừ phi một thao tác nhận thức được đòi hỏi thêm vào cho một trong các nhiệm vụ, thì sự khác nhau về thời gian yêu cầu để tiến hành hai nhiệm vụ, cung cấp cách đo lường thời gian cần cho việc tiến hành thao tác thêm vào.

Một phương pháp mạnh khác là phân tích những sai sót. Mô hình các trả lời đúng và sai qua các kiểu thử khác nhau phát hiện ra nguyên tắc được trẻ sử dụng để giải quyết vấn đề. Một thí dụ điển hình là công trình của Siegler (1978) với bài tập thang đo bằng cân được mô tả ở dưới. Tuy Piaget cũng sử dụng nhiều sai lầm ở trẻ, ông ta không phân tích theo cách thanh thoát, có hệ thống đôi khi được thấy trong các công trình xử lý thông tin. Còn một đánh giá khác nữa là phân tích cử động ở mắt. Trẻ nhìn gì, chúng nhìn kích thích bao nhiêu lâu, và thật tự xem xét kích thích cung cấp những đầu mối cho các quá trình chú ý và mã hóa.

Thêm vào đó các phương pháp thực nghiệm truyền thống đó, các nhà tâm lý xử lý thông tin có phát triển hai công cụ: mô hình và tái tạo trên máy tính. Chúng ta thảo luận ngắn gọn mô hình biểu đồ phát triển ở Hình 4.1. Đó là mô hình điển hình về xử lý thông tin trong đó một biểu tượng sơ giản mô tả những quan hệ thời gian và chức năng giữa nhiều giai đoạn xử lý. Tuy nhiên một số mô hình được biểu hiện dưới những dạng khác, như là các ký hiệu toán học, đề nghị logic và ngữ pháp hình thức.

Việc sử dụng các mô hình ở dạng sơ đồ phát triển không phải, tất nhiên, là duy nhất đối với tiếp cận xử lý thông tin. Như chúng ta đã thấy ở trong một chương trên, thậm chí cả Freud, đôi khi cũng thử diễn đạt những khái niệm lý thuyết của ông qua các sơ đồ. Tuy nhiên không một tiếp cận nào khác lại dựa, một cách nặng cân như tiếp cận xử lý thông tin vào các mô hình theo sơ đồ để xây dựng lý thuyết.

Sự kiện máy tính không chỉ dẫn cho các nhà tâm lý và các nhà khoa học khác cách phân tích hữu hiệu các dữ kiện của họ, mà còn cung cấp một cách để trải nghiệm các thuyết về tư duy con người. Tái tạo bằng máy tính là một cố gắng để viết một chương trình đủ đặc trưng, đủ

phù hợp và đủ toàn diện để thực hiện nhiều bằng con người. Các nhà tâm lý xử lý thông tin đặt ra câu hỏi: một hệ thống xử lý thông tin có gì giống như thế để ứng xử như đứa trẻ? Các nhà tâm lý phát triển rộng một chương trình máy tính nhằm sản sinh ra thành tựu của trẻ trong thực hiện nhiệm vụ. Cùng một đầu vào như nhau chương trình máy tính và đứa trẻ có sản sinh ra đầu ra như nhau không? Chúng có làm những sai lầm như nhau và thành công trên những vấn đề như nhau không? Tương tự càng gần nhau, tái tạo càng giống nhau.

Sự phát triển của một tái tạo (bắt chước) có thể là một nhiệm vụ dài và vất vả. Thông thường nhà tâm lý bắt đầu bằng thu thập những miêu tả về cách một vấn đề đặc biệt được giải quyết. Thí dụ, có thể mô tả thứ tự trẻ cân các khối trên chiếc cân. Cũng có thể có đứa trẻ mô tả nó suy nghĩ gì và làm gì trong khi nó giải quyết bài toán phân loại trọng lượng. Các dữ kiện đó cấu thành “nghi thức”. Buổi giải quyết vấn đề có thể được ghi trên băng video như thế có thể được xem nhiều lần. Nhà nghiên cứu khi đó cố gắng viết một loạt những nguyên tắc hoặc nghi thức mà đứa trẻ, hoặc một nhóm trẻ sử dụng để sắp xếp thứ tự cân. Khi đó anh ta viết chương trình máy tính để cung cấp những chỉ dẫn dựa trên loại nguyên tắc đó. Chương trình phải có những nguyên tố đặc trưng về khả năng của hệ thống, biểu tượng của thông tin và tính chất của các quá trình nhận thức. Nếu nhà tâm lý bỏ sót một số bước trong các nguyên tắc đã viết trong chương trình, nếu những chỉ dẫn của anh ta không nhất quán về lôgic, hoặc nếu anh ta luận sai một nguyên tắc từ hành vi của trẻ, chương trình hoặc không chạy hoặc sẽ cho một đầu ra không tương ứng với đầu ra của trẻ. Nhà tâm lý khi đó cố gắng sửa lại chương trình cho đúng và cho chạy tiếp. Thông thường chu kỳ đó phải được lặp lại nhiều lần. Mỗi lần lặp lại, số lượng hành vi không được giải thích của trẻ càng ngày càng nhỏ dần. Rốt cuộc, một sự tương ứng tốt đẹp giữa các đầu ra có thể được hoàn thành. Nói một cách khác, chương trình chủ yếu tái tạo lại nghi thức đã sản sinh ra nó.

Ở điểm này, nhà nghiên cứu áp dụng những trắc nghiệm chặt chẽ hơn. Chương trình có thể nào tiên đoán được cái gì những trẻ khác cùng lứa tuổi hoặc khác tuổi sẽ làm? Có thể nào nó tiên đoán được là trẻ sẽ làm nếu có 15 khối thay vì cho 7, hoặc nếu các khối có kích thước khác nhau? Có thể nào nó tiên đoán được là trẻ sẽ làm trên một nhiệm vụ phân loại theo chiều dài? Biến đổi xa hơn của chương trình có thể là cần thiết để hoàn thành sự khái quát hóa đó.

Ở một điểm nào đó, nhà tâm lý thấy là ông ta có một mô hình tốt đẹp về cách con người hành động trong một kiểu nhiệm vụ đặc biệt như là phân loại trọng lượng hay chơi cờ vua. Theo lý tưởng, khi đó ông ta phát triển một mô hình khái quát hơn để giải thích hành vi trên một tập hợp rộng rãi, hơn các nhiệm vụ, thí dụ như một mô hình của trí nhớ trong khi giải quyết vấn đề. Khi đó, trong khi những biến đổi xa hơn được thực hiện trong chương trình, nó có thể trở nên đặc trưng hơn và khái quát hơn. Một mô hình tốt sẽ khái quát cho nhiều hành vi

hơn là một loạt những nghi thức làm nền tảng cho nó nhưng sẽ đủ đặc trưng để được củng cố hoặc bác bỏ bởi những phát triển của kinh nghiệm. Do quá trình trên một mô hình trở nên ít hạn chế hơn và có tính thuyết phục hơn như là một lý thuyết về tư duy.

Một món quà thưởng không được mong đợi của tái tạo máy tính là nó có thể gợi lên giả thuyết mới cho nhà tâm lý. Đó có thể là những hàm ý của sự tái tạo mà nhà tâm lý không biết. Một đầu ra không được chờ đợi từ chương trình có thể gợi ý có một biến tố mới cần được xem xét. Thí dụ, nếu nhà nghiên cứu thấy là chương trình tiên đoán một trình độ nhớ như nhau với 5 và 10 items anh ta có thể tìm một cơ chế "khoanh lại": cơ chế này hoạt động khi có một số lớn các items.

Created by AM Word₂CHM

NHỮNG TIẾP CẬN PHÁT TRIỂN CHÍNH



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Nghiên cứu xử lý thông tin ở trẻ em là một công việc đa dạng. Một số nhà tâm lý thông tin dùng những chữ được chiếu sáng trên thời gian ngắn trên màn hình trong khi một số người khác thực hiện một số kích thích có giá trị trong nửa giờ. Một số trẻ phản ứng, trong khi số khác xem giải thích của trẻ về cách trẻ giải quyết vấn đề. Xu hướng chung giới thiệu ở trên không che đậy sự đa dạng đó. Dưới đây là một mẫu của những chương trình nghiên cứu đương thịnh hành về xử lý thông tin hoặc những nghiên cứu sớm có ảnh hưởng. Chúng ta xem sự phát triển của trí nhớ, biểu tượng, giải quyết vấn đề, và trí thông minh. Việc chia ra 4 lĩnh vực này chỉ hoàn toàn để tiện lợi cho việc giới thiệu. Ngày nay, tất cả bốn tạo nên một quá trình tâm lý không thể chia cắt được. Các chương trình được mô tả có phần chi tiết nhằm minh họa những vấn đề nào đáng để nghiên cứu, những khái niệm lý thuyết nào được đưa ra trước, và những cách hiện nay các nhà tâm lý phát triển nghiên cứu sự phát triển nhận thức từ góc độ xử lý thông tin.

Trí nhớ

Trí nhớ của trẻ là một hiện tượng có sức hấp dẫn những lĩnh vực nghiên cứu lại đầy mâu thuẫn.

Một mặt, là sự tin tưởng rộng rãi là trẻ nhỏ có trí nhớ nghèo nàn trên những thang đo trí nhớ của các trắc nghiệm IQ hoặc trên các bài tập về trí nhớ trong phòng nghiên cứu, trẻ thực hiện được một cách nghèo nàn so với người lớn, và trong hoàn cảnh tự nhiên hơn, chúng thấy khó khăn nhớ lại các số điện thoại và địa chỉ đường phố. Tuy nhiên, bố mẹ và thầy cô giáo đọc truyện cho trẻ trước tuổi học biết là những trẻ đó thường nhớ một câu truyện từng câu, từng chữ, chỉ sau một ít lần đọc, trên thực tế, trẻ rất bất bình nếu người đọc vô tình bỏ sót một hay hai từ.

Sự thừa nhận vai trò quan trọng của trí nhớ trong mọi pha của tư duy được các nhà nghiên cứu xử lý thông tin ở người lớn chia sẻ. Hàng trăm các nghiên cứu đó có đầy trong tạp chí nghiên cứu về phát triển của 20 năm qua, sự đầu tư về sức lực và thời gian của các nhà tâm lý được trả hậu hĩ bằng kiến thức không chỉ về trí nhớ của trẻ mà như là món quà tặng cả về phát triển ngôn ngữ, chú ý và cấu trúc nhận thức phức tạp như cơ sở của tổ chức kiến thức. Tuy các nhà tâm lý chưa có được bức tranh toàn cảnh, đã xuất hiện phần nào sự khái quát. Bốn kết luận chính từ mảng nghiên cứu đồ sộ về trí nhớ sẽ được giới thiệu giờ đây.

1. Sự lĩnh hội những chiến lược thích hợp là nền tảng của phần lớn sự biến đổi phát triển trong trí nhớ. Một số hoạt động trí nhớ không tốn công sức và có vẻ tự động: một trẻ bé tí nhận ra khuôn mặt của bố, một cậu bé kể cho bạn một câu chuyện ưa thích thấy đêm trước trên màn ảnh TV, một người lớn ngân nga “Noel trắng” trong khi đi mua sắm quà Noel. Con người không ý thức là đang cố nhớ, và không có sự cố gắng để nhớ. Những hành động đó của trí nhớ “vừa xảy ra”. Chúng bao hàm một sự nhận ra đơn thuần hơn là sự nhớ lại tích cực hoặc bao hàm sự nhớ lại như một sản phẩm phụ của một hoạt động có ý nghĩa. Có ít biến đổi trong những kiểu trí nhớ như thế trong quá trình phát triển. Trí nhớ kiểu nhận ra đơn thuần (chỉ cho thấy là một đồ vật hoặc một hình ảnh đã được thấy từ trước) là rất tốt kể cả ở trẻ em. Nó cho thấy có ít cải thiện từ thời thơ ấu đến tuổi trưởng thành, khi những khác biệt khả dĩ trong hiệu quả mã hóa được loại trừ. Vào cuối thời kỳ tiền học đường, những câu chuyện chặt chẽ, dễ hiểu hoặc kinh nghiệm đã qua gây thú vị cho trẻ đều được dễ dàng nhớ lại.

Khi nguyên liệu để nhớ lại không là một phần của nội dung có ý nghĩa đối với trẻ và bản thân trí nhớ phải trở thành mục tiêu ban đầu, thì có một sự cải thiện đáng ngạc nhiên của trí nhớ. Các số điện thoại, một nhóm đồ vật không liên quan, và thứ tự sắp xếp của tranh ảnh, và đồ chơi đưa ra, tất cả rơi vào thể loại đó A.I. Brown (1975) phân biệt sự khác nhau giữa trí nhớ ngoài ý muốn và có chủ tâm ở trẻ. Hai kiểu trí nhớ đó có những đặc điểm khác nhau và đòi hỏi được giải thích khác nhau về lý thuyết.

Giải thích theo nghĩa thông thường về sự cải thiện trong trí nhớ chủ tâm là khoảng trí nhớ (khả năng của trí nhớ ngắn hạn) đã tăng lên. Khoảng trí nhớ đôi khi được đo bằng số lượng con số, trong một chuỗi (thí dụ 3281734) mà con người có thể nhắc lại theo thứ tự. Tuy nhiên có sự không ăn ý là sự gia tăng bề ngoài của khoảng trí nhớ, trong quá trình phát triển hiện nay, có phản ánh thông suốt sự gia tăng của khả năng tự nó của trí nhớ, hay cho thấy việc sử dụng với kiểu gia tăng của một tổng số hằng định về khả năng vấn đề là hầu như không thể đối với nhà nghiên cứu, tạo nên một bài tập loại trừ mọi khả năng sử dụng chiến lược.

Rõ ràng có những biến đổi phát triển trong cái mà trẻ làm khi chúng đang thử nhớ lại. Để tích lũy thông tin không liên quan, con người phải làm một cái gì đặc biệt cho dữ liệu. Các “điều đặc biệt đó là một chiến lược. Định nghĩa một cách chính qui hơn, chiến lược lần hoạt động phụ thuộc vào kiểm soát, được sử dụng để phục vụ cho mục tiêu trí nhớ”. Thí dụ nếu người đó muốn nhớ lại cái cần mua ở cửa hàng, anh/chị ta phải nhắc đi nhắc lại, cho mình các tiết mục và sắp xếp những tiết mục đó vào những thể loại như là “sản phẩm sữa” và “rau quả”. Hoặc anh ta có thể tạo nên một chuyện ngốc nghếch về các tiết mục (củ cà rốt lăn xuống bể sữa trên lưng một con cá ngừ...), đánh dấu vị trí của các mục trên hình ảnh tâm trí của mình về

siêu thị, hoặc đơn giản viết ra một danh mục, những chiến lược đó là những công cụ mà con người đã sáng chế ra trong cuộc đấu tranh thường xuyên để khắc phục những giới hạn xử lý của họ.

Trong một nghiên cứu, sớm gây ảnh hưởng về chiến lược của trẻ em. Flavell. Beach và Chinsky (1966) đã yêu cầu những trẻ thơ nhớ lại thứ tự của nhà nghiên cứu để chỉ nhiều bức tranh về đồ vật. Trong thời gian giữa giới thiệu và nhớ lại các trải nghiệm, một tấm che, trên mũ bảo hiểm, được kéo xuống trên mắt trẻ để nó không thể trông thấy các tranh. Một người đã qua huấn luyện, ghi lại bất cứ lời nhầm lẫn công khai. Và trẻ lên 5, hơn một nửa số trẻ lên 7 và hầu hết những trẻ lên 10 nhầm lẫn được. Trong một thực nghiệm về sau (1967), một số tác giả tìm thấy rõ ràng có mối liên hệ trực tiếp giữa nhầm lẫn và trí nhớ. Trước hết những trẻ tự nhiên nhầm lẫn nhớ được nhiều tiết mục hơn là những trẻ không nhầm lẫn. Hai, khi thực nghiệm viên chỉ huy những trẻ không nhầm lẫn để chúng nó gọi tên những đồ vật trong thời gian giữa lúc giới thiệu và lúc nhớ lại thực nghiệm chúng thành công trong nhầm lẫn. Do đó, chúng nhớ lại thứ tự của đồ vật. Hai kết luận tiếp theo. Một, chiến lược nhầm lẫn là quyết định đối với loại bài tập này về trí nhớ. Hai, tuy những trẻ bé có thể sử dụng nhầm lẫn để giúp trí nhớ khi người ta bảo chúng nhầm lẫn, nhưng chúng tỏ ra kém cỏi, khi phải tự nhiên bày ra chiến lược. Flavell đặt tên cho cái đó là “thiếu năng sản xuất”. Trẻ nhỏ có những chiến lược phù hợp, nhưng kém cỏi khi phải biết khi nào, ở đâu và cách nào sử dụng (sản xuất) chúng có hiệu quả. Phát biểu lý thuyết này đã kích thích nhiều nghiên cứu về trí nhớ trong 20 năm qua. Từ những công trình của Flavell, thiếu năng sản xuất được tái phát hiện với nhiều bài tập khác về trí nhớ và nhiều chiến lược khác như bỏ những manh mối giúp cho sự phục hồi hoặc phân loại các tiết mục (súc vật, trang thiết bị, thức ăn). Sự tìm tòi đó cho thấy là những trẻ lớn có khả năng hơn trẻ bé để đạt tới những quan hệ cấp cao hơn trong kích thích, như các thể loại.

Kể cả sau khi trẻ phát triển và sử dụng các chiến lược chúng tiếp tục cải tiến chúng. Nhầm lẫn bằng mồm trở nên có hệ thống, có tổ chức hơn trong quá trình phát triển. Trong suốt bài tập về trí nhớ, trẻ phải đọc to các từ lên. Khi từ đó được đưa ra, học sinh lớp ba có xu hướng nói lên mỗi từ một, khi từ đó được giới thiệu, hoặc cùng với từ trên. Ngược lại, học sinh lớp tám tích chúng lại để nhầm, bao gồm những từ được giới thiệu trước cũng như từ mới.

Vào những năm trước tuổi thanh thiếu niên, trẻ em có thể chọn một cách điển hình một chiến lược phù hợp với nhiệm vụ đặc biệt và rút ra chiến lược một cách tự nhiên, mau lẹ và có hiệu quả. Một số chiến lược, tuy thế tiếp tục phát triển suốt tuổi thanh thiếu niên. Một thí dụ là xây dựng một hình ảnh từ những dữ liệu được nhớ lại.

Một thay đổi phát triển chính ở tuổi thanh thiếu niên gồm học tập sử dụng tối đa một

khả năng hạn chế của mình. Thí dụ trong những năm ở trường phổ thông cơ sở, trẻ trở nên hữu hiệu hơn trong sử dụng thời gian học tập của chúng. Những trẻ lớn ở trường phổ thông cơ sở, tập trung hơn vào những yếu tố quan trọng trong bài. Giống như thế sau 11 hay 12 tuổi trẻ không biết tới thông tin không liên quan (thí dụ hình tranh giải trí) và xử lý thông tin có liên quan (những hình tranh cần nhớ) trong bài tập về trí nhớ A.I.Brown (1978) nhấn mạnh tới sự gia tăng trong kiểm soát của các chiến lược và các quá trình nhận thức khác ở trẻ. Những quá trình kiểm soát đó cuối cùng chín muồi ở những quá trình thấy ở người lớn, như mô hình trong Hình 4.1.

Ba tuyến nghiên cứu gần đây minh họa một số câu hỏi đương thịnh hành được đặt ra trong nghiên cứu chiến lược trí nhớ. Một số các nhà nghiên cứu gần đây mới nhận ra ở trẻ chập chững và trẻ trước tuổi học, những chiến lược thô sơ như nhìn, chỉ, gọi tên các đồ vật cần được nhớ lại. Những hành vi đó đôi khi là những “chiến lược không hoàn hảo” vì không phù hợp với nhiệm vụ ở tầm tay và vô ích, song vẫn còn là chiến lược bởi lẽ chúng là những cố gắng có hệ thống để giúp trí nhớ. Thí dụ một trẻ 3 tuổi đứng trước bài tập dấu đi một đồ vật để lấy lại về sau trong một của 144 cái hộp đựng, sắp xếp trong cùng một cái khuôn, mỗi chiều có 12 ô, mỗi lần dấu nó ở cùng một chỗ, thông thường nhất vào một trong những cái hộp ở bên trong. Đó là một chiến lược không hoàn hảo bởi vì không giúp được gì. Một đứa trẻ lên năm trái lại, dấu đồ vật vào một vị trí rõ ràng, vào một góc chẳng hạn. Hai, việc nghiên cứu chiến lược trí nhớ, đã mở rộng ra để nghiên cứu các chiến lược như là một hiện tượng phát triển đáng quan tâm do bản thân nó, độc lập với việc làm để dùng trí nhớ. Dùng các chiến lược là một chức năng quan trọng của các quá trình kiểm soát được mô tả ở trên.

Ba, các nhà nghiên cứu gần đây đã nối chiến lược với khả năng. Một trẻ bé phải có nhiều cố gắng hơn một đứa lớn để sử dụng một chiến lược. Nó còn lại ít khả năng hơn để dành lại cho bản thân trí nhớ so với đứa lớn mà bản thân chiến lược đòi hỏi ít khả năng cố gắng hơn.

Tại sao chiến lược lại có ích? Chúng đơn thuần “giã vào” dữ liệu bằng kiểm tra đi kiểm tra lại. Mặt khác, chúng có thể chuyển đổi thông tin thành một dạng có thể mã hóa và bền vững bằng lời, “khoanh” dữ liệu thế nào đó để có thể xử lý được hoặc làm cho nó dễ hiểu hơn bằng liên hệ với kiến thức trước đây. Phù hợp với tiếp cận theo trình độ xử lý, tất cả những chiến lược đó đều có ích bởi chúng làm cho dữ liệu được xử lý ở trình độ sâu hơn và do đó được làm cho dễ nhớ hơn A.I.Brown gợi ý là đa phần của sự phát triển trí nhớ là do biết được khi nào, ở đâu và như thế nào xử lý thông tin có liên quan ở trình độ sâu. Bà khẳng định là thật quan trọng. Việc một em bé dẫn thân vào hoạt động có ý nghĩa đối với các dữ liệu cần phải nhớ lẫn mục đích của trẻ. Lý thuyết Xô Viết về trí nhớ có một xu hướng tương tự trong quan điểm của họ, coi trí nhớ như một sản phẩm phụ của sự dẫn thân vào một hoạt động có ý nghĩa. Một số

quan sát mâu thuẫn về trí nhớ trẻ em không có vẻ bí hiểm một khi chúng ta xem xét xem nhiệm vụ có ý nghĩa hay không đối với trẻ.

Giới hạn của trí nhớ có thể hạn chế việc sử dụng những kỹ năng lập luận logic có thể dùng được.

Trí nhớ và lập luận có quan hệ mật thiết. Thí dụ khi một trẻ lý luận, một loạt thông tin phải được “giữ trong óc” đủ lâu để trẻ tìm các mảnh thông tin và làm một quyết định. Trẻ có thể có một thao tác tâm trí nào đó hoặc một kỹ năng, song không có khả năng sử dụng nó trong một số bối cảnh nào đó bởi vì có quá nhiều thông tin để liên hệ cùng một lúc.

Bất cứ một lý thuyết chung nào về nhận thức cũng phải xem xét vai trò của trí nhớ trong thành tựu về nhận thức.

Bryant và Trabasso thách thức phát biểu của Piaget là trẻ nhỏ (khoảng dưới 7 tuổi) không có khả năng nhận thức để lập luận chuyển tiếp. Một thí dụ về lập luận chuyển tiếp: Nếu John cao hơn Jack và Jack cao hơn Bill, khi -John phải cao hơn Bill, Bryant và Trabasso dùng một bộ que dài khác nhau. Họ tích cực dạy cho những trẻ từ 4 đến 7 tuổi nhớ một loạt thông tin có liên quan. Chiếc que xanh (A) dài hơn que đỏ (B), que đỏ (B) dài hơn que xanh da trời (C) v.v... cho 5 cái que. Rồi trẻ nhớ quan hệ chiều dài của những cặp tiếp theo. Đa số các trẻ có thể chứng minh lập luận chuyển tiếp. Chúng có thể, chẳng hạn, luận ra rằng que B cao hơn que D. Tất nhiên chúng không được báo cho biết trong khi được luyện trí nhớ là B dài hơn D: chúng chỉ đã được dạy trên các cặp liền kề. Do đó, Bryant và Trabasso kết luận rằng khả năng lập luận bổ sung chuyển tiếp đã bị đánh giá thấp bởi vì thông tin có liên quan được nhớ lại một cách nghèo nàn.

Phát triển trí nhớ liên quan mật thiết với đạt được kiến thức

Trí nhớ không phải là một quá trình tách khỏi phần còn lại của nhận thức. Nó được móc nối vào một hệ tư duy rộng lớn. Trên thực tế trí nhớ đã được gọi là: “nhận thức được áp dụng” bởi lẽ hệ thống nhận thức đơn giản được hướng về một loạt vấn đề đặc biệt, gọi là lưu trữ và phục hồi lại. Có hai điều dính líu tới phát triển. Một là, trẻ em có nhiều khả năng hơn để nhớ những dữ liệu có ý nghĩa đối với chúng. Khi có một cuộc thi đua giữa đứa trẻ biết và điều trẻ nhớ, có cái mà Brown gọi là “phù hợp với cái đầu”. Nhiệm vụ phù hợp với những khả năng tâm trí của trẻ. Hai, khi đứa trẻ đang phát triển trở nên thông thái về thế giới có được một kho kiến thức gia tăng về đồ vật, con người và sự vật trên thế giới, nó có thể nhớ lại một diện thông tin rộng hơn.

Có nhiều thực nghiệm minh chứng cho hiện tượng thứ nhất, nhớ lại những dữ kiện có ý

nghĩa. Thí dụ, những trẻ giỏi về chơi cờ vua nhớ tốt hơn vị trí của các quân cờ trên một bàn cờ, hơn là những người lớn ít biết về cờ vua. Một thí dụ khác liên quan đến những trẻ lên sáu, điển hình không tập hợp được các tiết mục giống nhau trong khi nhớ lại. Khi được bảo nhắc lại tên các bạn cùng lớp, chúng phần lớn chỉ tập hợp lại theo bố trí chỗ ngồi, theo nhóm đọc, theo giới của các đứa trẻ. Những thí dụ ở người lớn bao gồm việc nhớ lại tốt hơn các từ trong bóng đá trong những người chơi bóng đá lão luyện, và việc nhận ra rất tốt các mẫu chần mền trong những người bán chần mền Maroc trình độ văn hoá thấp.

Những trường hợp kiến thức làm trí nhớ dễ dàng có thể giải thích bằng nhiều cách. Một nền tảng kiến thức phong phú có thể cho phép trẻ tự động đạt những tiết mục cần được nhớ lại bởi vì các tiết mục đó có một mạng lưới liên hệ phong phú với những tiết mục khác và các thể loại có nhãn sớm. Do đó các tiết mục có thể được gọi ra bằng nhiều tín hiệu khác nhau: theo thuật ngữ của Piaget, trí nhớ được dễ dàng vì trẻ có thể dễ dàng đồng hóa dữ liệu với cấu trúc nhận thức của chúng.

Giải thích thứ hai là cơ sở của kiến thức có thể gia tăng khả năng sử dụng một chiến lược phù hợp, điều làm nhớ lại dễ dàng. Do đó một chiến lược dàn xếp kết quả của nền tảng kiến thức. Do khả năng xử lý mau chóng thông tin bằng liên hệ nó với kiến thức trước đó, khả năng được giải phóng và có thể được áp dụng cho việc sử dụng chiến lược có cân nhắc kỹ. Siegler (1986) đã kết luận rằng “những nội dung quen thuộc có thể dùng như một loại lĩnh vực thực hành trên đó trẻ em có thể tập làm xuất hiện những kỹ năng nhận thức như là những chiến lược mới về trí nhớ”. Thêm vào hai cách giải thích chính đó là sự gợi ý về một nền tảng kiến thức phong phú có thể làm cho trí nhớ dễ dàng bằng đề cao động cơ hoặc tăng thêm sự hiểu biết về nhiệm vụ ở trẻ.

Một vấn đề về xem xét quan hệ giữa cơ sở kiến thức và nhớ là một nhà nghiên cứu cần có thể mô tả cơ sở kiến thức của trẻ cho phù hợp và thật chi tiết. Một thí dụ hiếm có về sự mô tả như thế là một nghiên cứu được tiến hành trên một đứa trẻ 4 tuổi bị ám ảnh bởi khủng long. Nó biết tới 40 tên của những khủng long khác nhau, hiểu những khác biệt giữa một con pachycephalo- saur (bò sát) kinh khủng sọ dày và một con rhamphorhyneus (thằn lằn mũi - mỏ). Ông thuyết phục mẹ bệnh nhân giành mỗi tuần 3 giờ để đọc cho con cuốn sách của ông về khủng long. Mạng lưới ngữ nghĩa của ông liên quan tới các nhóm phụ của khủng long được ông biết rõ nhất, được trình bày ở hình 4.2. Sơ đồ được tạo ra do 2 cách. Một, Chi và Koeske quan sát những con khủng long nào trẻ lần lượt đọc tên, khi được yêu cầu nhớ lại tất cả những con khủng long. Hai, họ đánh giá kiến thức của trẻ và sự tổ chức những đặc tính của khủng long trong một trò chơi: một người gọi tên hai hay ba đặc tính và người kia đón chờ xem là con khủng long gì? Như hình 4.2 cho thấy những mối liên hệ hoặc phối hợp với một thể loại mạnh,

nhiều và khép kín về khái niệm (thí dụ, những loài có áo giáp, (có vỏ cứng) được tập hợp lại ở phía bên trái, tối, A và loại ăn cỏ khổng lồ ở phía bên phải, tối, P). Cấu trúc đó không thấy ở loài khủng long ít quen thuộc hơn, nói một cách khác kiến thức về 7 khủng long quen thuộc (trong khu vực A và P) có tổ chức hơn là kiến thức về những khủng long ít quen thuộc hơn. Thí dụ đưa trẻ có thể nói con *dipodocus* và con *brachiosaur* cả hai đều ăn cỏ nhưng không phải là hai con dinosaurs tương đối không quen thuộc. Mô hình các liên hệ hoặc mạng lưới ngữ nghĩa là cốt lõi của việc cấu trúc nền tảng kiến thức. Kiến thức của trẻ về các đặc tính có ích cho việc hình thành các bộ phụ dựa trên chế độ ăn, bề ngoài và những đặc điểm khác. Như mong đợi, đưa trẻ có thể nhớ nhiều về những con khủng long được biết nhiều hơn, so với những khủng long được biết ít hơn, có lẽ vì những con trên có nhiều quan hệ với những con khủng long khác, và các tiết mục (chỉ số) được cấu trúc hơn về khái niệm.

Sự gia tăng tổng số kiến thức trong quá trình phát triển là quan trọng đối với phát triển trí nhớ. Song có lẽ thậm chí quyết định hơn là cách kiến thức được biểu tượng, đặc biệt nó được tổ chức thế nào như được minh họa trong nghiên cứu kiến thức về khủng long của Chi. Trẻ bé có thể có xu hướng hình thành các thể loại trên cơ sở những nét tri giác về đồ vật, trong khi trẻ lớn hơn có nhiều khả năng hơn trong sử dụng những nét thuộc khái niệm. Nếu một nhiệm vụ trí nhớ không được biểu tượng bằng cách khai thác cơ sở kiến thức của trẻ thì kiến thức to lớn về dữ liệu không thể có tác dụng hữu ích. Thí dụ đối với chủ đề của Chi, giới thiệu các loại ăn thảo mộc khổng lồ và các khủng long có áo giáp, đồng dạng với những loại của chính mình, sẽ làm cho nhớ lại nhiều hơn là những loại khác được hình thành trên cơ sở khoa học khác, như là hung tính của chúng, thời điểm xuất hiện trong quá trình tiến hóa.

Một quan sát cuối cùng về quan hệ giữa kiến thức và trí nhớ là từ khi những quan tâm của trẻ và kiến thức khác với của người lớn, những trí nhớ nổi bật nhất của trẻ có thể khác với của người lớn. Một trẻ 5 tuổi, khi được hỏi xem có nhớ cái nhà mà nó đã dời đi cách đây 2 năm về trước đã trả lời “Tôi nhớ khá nhiều thứ về Michigan, tôi nhớ một miếng pho mát đằng sau cái tủ lạnh và nó bị mốc xanh khắp cả”.

Phát triển thứ hai về nền tảng của kiến thức là tiến bộ trong phát triển kiến thức được mang lại do tiến bộ trong trí nhớ. Những nghiên cứu của Piaget về trí nhớ ở chương I cung cấp những ví dụ sống động của sự tiến bộ đó, trẻ em vẽ hình ảnh của các que được, phân loại (xếp thứ tự theo kích thước) đã trông thấy khoảng nửa năm về trước. Những bức tranh đó phù hợp hơn nghĩa là được phân loại hơn là những bức vẽ được thực hiện nửa năm trước. Piaget giải thích là hình ảnh trong trí nhớ của những chiếc que đã được đồng hóa vào một cấu trúc tiên tiến hơn dựa trên sự gia tăng hiểu biết về phân loại.

Trong khi đứa trẻ tăng lưu trữ của nó về kiến thức nó có xu hướng có những can thiệp xa hơn thông tin được cung cấp cho nó. Giống y như một nhà cổ sinh vật học, tạo nên một con khủng long hoàn chỉnh từ những mảnh riêng lẻ và kiến thức chung của ông ta về giải phẫu của những khủng long, một người tái tạo lại một sự vật với những mảnh nhớ lại. Thí dụ người ta nói với trẻ: “Con chim gì ở trong lồng” và “cái lồng ở dưới bàn”, về sau, trẻ 7 tuổi thường tin nhầm là câu nói: “Con chim ở dưới bàn” là câu được đưa ra cho nó trước đây. Trẻ một cách tự nhiên, đã có sự can thiệp hợp lý từ thông tin mà người ta đã cung cấp cho nó.

Trí nhớ kiến tạo của trẻ cũng phản ánh những tín ngưỡng xã hội, thái độ và mong đợi của chúng. Thí dụ trẻ em ở tuổi học sinh với những quan niệm rập khuôn về những hành vi phù hợp với giới tính, nhớ lại mang tính truyền thống hơn là không truyền thống (anh thư ký) (cô thư ký). Thậm chí có khi, khi nhớ để tái tạo lại, nó vẽ người thư ký là phụ nữ trong khi đó lại là một nam giới trên thực tế.

Trí nhớ không đơn thuần là sự sao chép lại thế giới. Trẻ em “kiến tạo” một trí nhớ từ những can thiệp dựa trên kiến thức của chúng. Trẻ bé ít có khả năng thực hiện những can thiệp đó. Tóm lại trí nhớ sáng tạo là một sản phẩm phụ của phát triển nhận thức.

Những minh họa đó về cách trí nhớ liên quan chặt chẽ với kiến thức như thế nào, sẽ làm sáng tỏ thêm trí nhớ không chủ ý khác với trí nhớ có chủ ý, được cân nhắc kỹ, đã bàn tới ở mục trên.

Trẻ em gia tăng sự hiểu biết của chúng về trí nhớ

Ghi chép khi nghe một báo cáo, gạch dưới các điểm mấu chốt trong một cuốn sách về thuyết phát triển, viết những thứ phải mua trước khi đi siêu thị, lần lại trong đầu cuộc tản bộ ngày hôm trước để nhớ lại xem cái áo khoác đã để lại ở đâu, tất cả cái đó phản ánh siêu trí nhớ (metamemory). Siêu trí nhớ là kiến thức về trí nhớ và là một trường hợp đặc biệt về siêu nhận thức (metacognition), kiến thức về bất kỳ khía cạnh nào của tư duy con người. Trong quá trình phát triển chúng ta đạt tới hiểu rằng đôi khi cần làm một cố gắng thêm hoặc làm một cái gì đặc biệt để nhớ lại và một số yếu tố có thể làm nhớ lại dễ dàng hoặc cản trở trí nhớ. Các yếu tố đó có thể bao gồm người, nhiệm vụ hay biến tố chiến lược. Có những giới hạn đối với nhớ lại được bao nhiêu (biến tố con người); nhận ra dễ hơn nhớ lại (biến tố nhiệm vụ), nhắm lại bằng lời giúp nhớ lại (biến tố chiến lược).

Trẻ em ở tuổi tiền học đường đôi khi nhận ra thực tế chỉ là nhìn thấy một vật gì thôi thì không bảo đảm cho việc sẽ nhớ lại được cái đó. Chúng biết rằng chúng phải thực hiện những hoạt động liên quan đến trí nhớ. Trong một thí nghiệm thực nghiệm viên theo dõi một trẻ 4 tuổi trên đường đi dạo và trong khi đi đánh rơi chùm chìa khóa và nhặt lên, về sau trẻ được

yêu cầu tìm chỗ chùm chìa khóa đã bị đánh rơi, trẻ có những câu trả lời đúng hơn nếu như được nói trước khi đi dạo là chúng sẽ được yêu cầu nhớ lại chùm chìa khóa rơi ở đâu. Các trẻ đó đã làm thêm một cái gì để nhớ lại chỗ đó. Xa hơn trí nhớ kiểu đơn giản đó, trẻ tiền học đường biết ít về trí nhớ. Thí dụ như chúng tuyên bố những khả năng nhớ siêu phàm như khi chúng tiên đoán, chúng có thể nhớ được 7 tiết mục trong khi chỉ có thể nhớ được có ba hoặc bốn.

Những khía cạnh rập khuôn hơn của siêu trí nhớ phát triển về sau. Trong nghiên cứu của một số tác giả (1975) trẻ được hỏi xem là có quan trọng hay không nếu, sau khi được bảo cho số điện thoại, trẻ gọi ngay hay đi uống nước trước đã; gần 40% trẻ; mẫu giáo, nhưng không quá 75% học sinh lớp 5 nghĩ là tốt hơn là gọi điện thoại trước. Có thể đoán chừng là trẻ ngày càng biết là trí nhớ ngắn hạn mau chóng phai mờ đi. Những chiến lược hữu ích trở thành kiến thức thông thường vào tuổi học sinh tiểu học. Thí dụ: hỏi một trẻ hãy cố nhớ lại vào kỳ Noel nào đó đã nhận được một con chó. Gần một nửa số trẻ mẫu giáo không thể nêu được một cách nào để nhớ lại đúng ngày Noel nào, nhưng tất cả trẻ lớp năm đều làm được. Trẻ lớp 5 nghĩ tới những cứu cánh như dạo qua một lượt trong đầu, trở lại với từng kỳ lễ Giáng sinh và nhớ lại những quà tặng đã nhận được hoặc thử nhớ lại những điều khác đã xảy ra khi nhận con chó với hy vọng tìm được một tín hiệu.

Tư duy của trẻ về chiến lược trở nên phức tạp như ta sẽ thấy dưới đây ở một học sinh lớp 3, đối thoại như sau:

- Hãy nói con số 6338854

- Tôi nói: 633. Tôi không cần nhớ con số này. Tôi nghĩ là tôi phải nhớ 88. Bây giờ tôi 8 tuổi, tôi có thể nhớ, tuổi tôi, 2 lần.

Rồi tôi nói: Em tôi mấy tuổi, và năm ngoái nó bao nhiêu tuổi

Và như vậy tôi thường xuyên nhớ được số điện thoại 6338854.

- Có phải như thế em vẫn nhớ số điện thoại?

- Vâng, em còn viết ghi lại nữa.

Một câu hỏi quan trọng về mặt lý thuyết là mối quan hệ giữa kiến thức về trí nhớ và hành vi về trí nhớ. Theo trực giác có vẻ: 5 là một quan hệ chặt chẽ, nếu trẻ nghĩ trí nhớ là tự động và không hình dung trước là nó cần phải làm một cái gì đó đặc biệt để nhớ, thì nó sẽ không có khả năng chịu khó nhấm lại dữ liệu, tìm sự giống nhau trong các đồ vật v.v... Do đó, sự kém cỏi sản xuất nói trên về mặt chiến lược có thể là do siêu trí nhớ phát triển nghèo nàn. Hơn nữa, thậm chí sau khi trẻ khởi xướng một chiến lược, chắc chắn nó phải nhạy cảm với việc chiến lược nó

đã chọn có hoạt động hay không trước khi nó có thể quyết định xem nên tiếp tục hay dừng chiến lược đó lại. Tuy nhiên, có vẻ là quan hệ giữa kiến thức và thực hiện thành công trí nhớ không đơn giản. Kiến thức không nhất thiết dẫn tới sử dụng kiến thức đó. Trẻ có khả năng nhiều hơn tiếp tục sử dụng một chiến lược nếu chúng gán sự thành công của chúng cho nhiệm vụ sử dụng chiến lược đó.

Bình luận

Tuy trí nhớ là chủ đề ưa thích của tiếp cận xử lý thông tin trong nghiên cứu trẻ em, chủ đề liên quan mật thiết tới chú ý cũng thật hấp dẫn. Do con người bị hạn chế trong khả năng quan tâm tới những kích thích họ phải chọn lọc cái gì họ xử lý, có nghĩa là phải quan tâm tới thông tin có liên quan và không biết tới thông tin không liên quan. Báo cáo của những nhà tâm lý phát triển gia tăng trong chọn lọc đối với chú ý, nhưng ít chắc chắn hơn đối với sự gia tăng về khả năng. Hơn nữa, trẻ em gia tăng hiểu biết về chú ý, thí dụ là khả năng thì hạn chế và một số chiến lược về chú ý tốt hơn những chiến lược khác.

Biểu tượng

Các quá trình biểu tượng liên quan mật thiết với các quá trình trí nhớ. “Biểu tượng” dựa vào dạng tâm trí trong đó thông tin được ném bỏ vào. Trẻ lưu trữ biểu tượng về các vật thể bên ngoài và các sự vật và khôi phục chúng khi cần. Kiến thức có thể được biểu tượng theo nhiều cách gọi tên, từ hoặc câu, hành động, hình ảnh và đề nghị trừu tượng (“ý kiến” làm cơ sở cho những lời tuyên bố). Đối với các nhà tâm lý phát triển, kết quả là xem có những biến đổi liên quan đến tuổi về khả năng và xu hướng sử dụng các loại biểu tượng khác nhau đó hay không. Có khả năng là những trẻ lên 2, 5 và 10 tuổi khác nhau nếu như chúng biểu tượng một chiếc xe đạp với từ “xe đạp” với hình ảnh bằng mắt của một chiếc xe đạp, với hình ảnh bằng lời, và với cảm giác khi đạp xe, hoặc một loạt ý kiến về tính chất của chiếc xe đạp.

Có lẽ vì người lớn nặng về dựa vào ngôn ngữ để biểu tượng kiến thức, nên các nhà tâm lý, một cách duy kỷ, đã chú trọng về cách các vật và sự vật được mã hóa bằng lời và giải thích với một mạng lưới ngữ nghĩa - hệ thống có ý nghĩa của ngôn ngữ. Vì nghiên cứu này đặc biệt sử dụng các bài tập về trí nhớ, kết quả với trẻ em đã được tóm tắt trong mục trên. Với tuổi lớn lên trẻ có khả năng nhẩm lại bằng lời, và luận ra từ những câu dựa trên sự phân tích ý nghĩa của chúng. Sự thống hợp ngôn ngữ và tư duy đó được biểu lộ bằng từ “trí nhớ ngữ nghĩa” (semantic memory) - sự lưu trữ thông tin được biểu tượng trong hệ thống ngôn ngữ. Trái lại, “trí nhớ từng hồi” (episodic memory) liên quan tới trí nhớ một sự kiện đặc trưng được trải nghiệm trong không gian và thời gian, thí dụ cái mà người ta đã làm tối thứ bảy vừa qua, cần lưu ý là các nhà tâm lý bất đồng về sự phân biệt giữa từng hồi và ngữ nghĩa có là một sự phân

biệt có ích không và trí nhớ ngữ nghĩa có hạn chế ở thông tin biểu lộ bằng ngôn ngữ hay còn bao gồm tất cả kiến thức chung của chúng ta về thế giới, được lưu trữ trong trí nhớ dài hạn.

Gần đây, các nhà tâm lý đã coi trọng khái niệm là con người ở bất kỳ tuổi nào, nhưng đặc biệt ở trẻ bé tí và trẻ bé, có thể sử dụng những biểu tượng không lời, như các hình ảnh bằng mắt chẳng hạn. Các hình ảnh đó không nhất thiết là những hình ảnh tĩnh về thế giới. Chúng có thể được xây dựng tại chỗ hoặc có thể là những méo mó của các vật thực mà chúng đại diện.

Một thí dụ về cách trẻ em có thể sử dụng biểu tượng trong giải quyết vấn đề là nghiên cứu do Trabasso, Biley và Wilson (1975). Trong bài tập kiểu Piaget này, trước hết người ta nói cho trẻ những tiền đề về chiều dài (A dài hơn B, B dài hơn C v.v...). Khi đó trẻ phải luận ra quan hệ chiều dài của các cặp kế cận (thí dụ B và D). Trabasso và cộng sự lý luận rằng trẻ em giải quyết vấn đề phân loại chiều dài bằng biểu tượng các que trong trí nhớ trên một dãy sắp xếp thứ tự, từ những cái dài nhất đến những cái ngắn nhất. Trẻ chỉ cần xác định vị trí của hai chiếc que và chọn chiếc dài hơn. Do đó, được hỏi về chiều dài của hai chiếc que kế cận, giống nhau về chiều dài sẽ dẫn tới một phản ứng chậm hơn là nếu được hỏi về hai chiếc que cách biệt nhau rõ ràng bởi các que khác. Trabasso và cộng sự tiên đoán là khoảng cách của các que cần quan tâm càng xa trên dãy que thì thời gian phản ứng càng ngắn. Tiên đoán của họ được sự ủng hộ ở mọi lứa tuổi được thử nghiệm. Giả thuyết của họ, là lý luận trong nhiệm vụ phân loại sử dụng những dãy sắp xếp thứ tự theo đường thẳng, đối lập với lý giải của Piaget coi lập luận lôgic là cần thiết để giải quyết vấn đề. Từ khi có những giải thích cho những nghiên cứu của Trabasso, điểm chủ yếu ở đây chỉ là cho thấy cách biểu tượng bằng mắt nhìn có thể được cải thiện thế nào thành tư duy như thế nào thôi.

Trẻ em cũng cần có thể biểu tượng nhiều mảng lớn hơn. Có vẻ như biểu tượng về không gian nhìn phải được phát triển. Thí dụ những trẻ bé gặp khó khăn lớn trong sử dụng những nút bấm để di chuyển một rôbốt bò lật úp từ chỗ này sang chỗ khác trong phòng. Nếu không được huấn luyện, trẻ không thể vạch được bản đồ những cái nút bấm phù hợp với những động tác lật úp, giữ trong đầu mình hướng đặc biệt của con rôbốt, qui chiếu vào mình (đằng trước, đằng sau, bên cạnh) và vào các đồ vật khác trong phòng. Tuy nhiên, trẻ có một biểu tượng không gian phù hợp trong những tình huống ít đòi hỏi hơn. Thậm chí những học sinh bé có “những bản đồ nhận thức” phù hợp về lý luận, của lớp học, nhà và những nơi chốn quen thuộc của mình.

Một kiểu biểu tượng đặc biệt thú vị đối với các nhà tâm lý phát triển là “kịch bản” được các nhà tâm lý xử lý thông tin quan niệm trong khi nghiên cứu người lớn. Kịch bản là những khung khái niệm kết cấu chặt chẽ về hàng loạt những sự kiện xảy ra theo một thứ tự nhất quán

về thời gian và dựa trên có sở kinh nghiệm về đồ vật và sự vật xảy ra trong cuộc sống thường nhật. Những kịch bản đó dẫn con người đến chờ đợi những sự kiện sẽ xảy ra theo một thứ tự đặc biệt. Chúng cũng cho phép con người hiểu và giải thích những đồ vật và sự vật cả cũ lẫn mới. Một kịch bản (Script) (1) “Chứa đựng một số sự vật cơ bản và bắt buộc, chia thành đoạn, (2) tiên đoán những khe hở cho những lựa chọn, đồ vật và sự vật và cái mà chúng có thể chứa đựng và (3) chỉ định các vai phù hợp và các diễn viên”. Trẻ bé phát triển những kịch bản dựa trên thứ tự các sự vật trong những hoàn cảnh quen thuộc. Thí dụ dưới đây minh họa kịch bản do một đứa trẻ dựng lên về một bữa ăn nhanh với bánh hamburger trong một tiệm ăn:

“Tôi bước vào và hỏi bố và bố hỏi bà bán hàng, bà lấy bánh. Một chiếc bánh, một cái bánh kẹp thịt... Ăn ở đây, nên không cần đĩa. Rồi chúng tôi đến một cái bàn. Tôi ăn hết, hết. Và vứt... giấy... bánh kẹp thịt vào thùng rác... Chào... chào... lên xe... Bố chở đi vù... vù...”

Có 3 nét đáng ghi. Một, cả biểu tượng ngôn ngữ lẫn hình ảnh phi ngôn ngữ về đồ vật và sự vật đều có khả năng hình thành những cơ cấu hoặc kịch bản đó. Do đó, các kịch bản ít bằng lời và ít tĩnh hơn là các biểu tượng bằng những mạng lưới ngữ nghĩa thường nhấn mạnh thông tin về các ý nghĩa của các từ và khái niệm. Hai, tiếp cận kịch bản có vẻ tương ứng chặt chẽ hơn nhiều tiếp cận khác. Ba, tiếp cận có thể áp dụng được ngay cho xã hội con người và thế giới sự vật. Do đó là một lựa chọn thú vị trong những khả năng tiếp cận dựa trên ảnh hưởng ẩn dụ máy tính.

Mục này đã mô tả những kiểu biểu tượng khác nhau, biểu tượng về đồ vật đơn thuần, về hình ảnh phức tạp của một loạt kích thích (hay sự vật), mạng lưới biểu tượng như những mạng lưới ngữ nghĩa của các từ và câu, và biểu tượng viết thành kịch bản của một loạt sự kiện xảy ra trong không gian và thời gian, một sự phân biệt trong các kiểu biểu tượng đó là chúng ta có biểu tượng khác nhau hay không về thông tin cho phép chúng ta “biết cách” làm một cái gì như thế nào (kiến thức qui trình) và thông tin cho phép chúng ta “biết là” một cái gì là thật (kiến thức tuyên bố).

Chúng ta đặt trọng tâm vào bản chất của biểu tượng hơn là vào cách các biểu tượng được sắp xếp thế nào trong trí nhớ dài hạn. Hai câu hỏi được đặt ra cho người lớn để minh họa vấn đề lưu trữ: “Con chim hoàng yến có vàng không?” và “chim hoàng yến có da không?” Người lớn để nhiều thì giờ trả lời câu thứ hai hơn là câu thứ nhất. Phải có những khác nhau trong cách thông tin có liên quan được lưu trữ thế nào trong hai trường hợp đó. Trẻ em có tổ chức những biểu tượng của chúng giống như người lớn không? Những nhà tâm lý phát triển chỉ mới bắt đầu khắc phục vấn đề khó khăn đó gần đây. Nghiên cứu về khủng long mô tả trên đây là một thí dụ của cố gắng đó.

Giải quyết vấn đề

Các nhà tâm lý xử lý thông tin quan tâm đến cách giải quyết vấn đề. Con người sử dụng các biểu tượng lưu trữ để phân tích một vấn đề và tìm lời giải đáp như thế nào? Và giải quyết vấn đề ở người lớn được phát triển ra sao? Chúng ta xem hai cách tiếp cận các câu hỏi đó.

Siegler đã xem xét các nguyên tắc được trẻ sử dụng để giải quyết các vấn đề thuộc nhiều hiện tượng vật lý đã được Piaget nghiên cứu. Một thí dụ tốt là vấn đề đo bằng cân của Piaget, trên mỗi tay cân của Siegler là 4 cái móc khoảng cách bằng nhau, trên đó có thể treo những quả cân, trẻ phải đoán được phía nào sẽ chúi xuống. Hai mẫu thông tin có liên quan: Số lượng quả cân (tất cả đều có trọng lượng bằng nhau) ở mỗi bên và khoảng cách của chúng với điểm giữa. Siegler nhận ra 4 nguyên tắc:

1. Trẻ chỉ quan tâm đến số lượng các quả cân, do đó đoán rằng phía có nhiều quả cân nhất sẽ chúi xuống.
2. Trẻ chỉ quan tâm đến số lượng các quả cân, trừ phi chúng bằng nhau ở cả 2 bên? khi đó nó mới tính đến khoảng cách.
3. Trẻ xem xét cả trọng lượng và khoảng cách và không biết đoán khi nào một bên có khoảng cách lớn hơn, và bên kia nhiều quả cân hơn.
4. Trẻ có thể đánh giá sự đóng góp chính xác của cả trọng lượng và khoảng cách bằng nhân số quả cân trên mỗi cái móc treo cho khoảng cách thứ tự của móc kể từ điểm giữa (vị trí thứ tự có thể được áp dụng vì các móc có khoảng cách đều nhau) móc thứ tự kể từ điểm giữa cách xa gấp 4 lần so với móc thứ nhất). So sánh đầu ra của ước tính đó cho cả hai bên, trẻ có thể đoán được bên nào sẽ chúi xuống.

Siegler có thể xác định được nguyên tắc nào được trẻ sử dụng bằng thay đổi có hệ thống số lượng quả cân và khoảng cách của chúng trong một loạt bài toán. Mỗi nguyên tắc sẽ dẫn tới một mô hình đặc biệt về những dự đoán đúng, sai đối với loạt bài toán đó. Nghiên cứu này là một thí dụ về phương pháp phân tích sai lầm nói ở trên. Hãy xem bài toán trong đó trọng lượng nhiều hơn ở một bên, nhưng các quả cân ở phía bên kia lại cách xa hơn. Sự sắp xếp là thế nào đó để cho phía bên kia có nhiều quả cân hơn chúi xuống. Trẻ sử dụng nguyên tắc 1 và 2 đoán đúng là bên có nhiều quả cân hơn sẽ chúi xuống. Trẻ sử dụng nguyên tắc 3, tuy thế chỉ đúng 1 trên 3 lần, vì đơn giản là chúng phỏng đoán. Chúng biết là cả khoảng cách và số lượng quả cân đều quan trọng, nhưng không thể xác định sự tham gia chính xác của mỗi yếu tố, cần lưu ý là những sai lầm của trẻ cùng đem lại thông tin như những trả lời đúng. Kết quả là mô hình của 4 nguyên tắc mô tả một cách phù hợp mô hình dự đoán về những kiểu thử của 89%

trẻ tuổi 5, 9, 13 và 17. Hơn nữa, những trẻ lớn sử dụng các nguyên tắc rập khuôn hơn trẻ bé.

Trong nhiều năm, Klahr với cộng sự là Wallace đã phát triển những chương trình máy tính để bắt chước việc giải quyết vấn đề ở trẻ em.

Bộ nguyên tắc đơn giản được Siegler phát hiện là một mô hình phát triển hấp dẫn, song sự đơn giản đó là mục tiêu của tranh cãi. Người ta đã gợi ý là các nguyên tắc đơn giản đó xuất hiện bởi vì phương pháp của Siegler giới hạn ở các nguyên tắc đó.

Tuy những chương trình nghiên cứu của Siegler và Klahr đã được chọn để minh họa sự thống hợp của các tiếp cận xử lý thông tin và của Piaget đối với giải quyết vấn đề, cố gắng nghiên cứu sâu rộng hơn nhiều so với được mô tả ở đây. Cũng có những tái tạo của máy tính ở những lĩnh vực như tư duy toán học của trẻ em và lĩnh hội ngôn ngữ. Như đã được mô tả trong chương trên về Piaget những nhà hậu Piaget đã chấp nhận các kiến tạo xử lý thông tin. Cũng còn chưa thật rõ ràng là những cố gắng đó có tăng cường thuyết Piaget hay phát hiện ra nhiều yếu điểm trong thuyết đó để nó dần dần bị từ bỏ nhường bước cho tiếp cận xử lý thông tin.

Trí thông minh

Thuyết của Robert Sternberg là một cố gắng để phối kết hợp khía cạnh tốt nhất của 3 cái khung. Trọng tâm của ông vào các quá trình nhận thức khả năng và dòng thời gian của tư duy, cùng các phân tích cẩn thận bài tập, là thuộc truyền thống của tiếp cận xử lý thông tin. Sự quan tâm tới những khác biệt cá nhân phản ánh tiếp cận trắc nghiệm tâm lý (test IQ). Cuối cùng sự quan tâm của tác giả đối với phát triển nhận thức và thao tác lôgic cho thấy ảnh hưởng của Piaget.

Sternberg (1985) mô tả tính chất của trí thông minh như một tập hợp những thành tố - các quá trình thông tin sơ đẳng thao tác trên những biểu tượng bên trong về đồ vật, sự vật hoặc ký hiệu. Có 3 loại thành tố: thành tố lĩnh hội nhận thức, thành tố thực hiện và siêu thành tố. Khi trẻ không có kiến thức để giải quyết vấn đề, thành tố lĩnh hội kiến thức nhận được thông tin có liên quan. Những siêu thành tố được sử dụng để lập kế hoạch và làm quyết định trong thực hiện nhiệm vụ. Khi đó phối hợp thông tin mới này với kiến thức đã có trước để xây dựng chiến lược giải quyết vấn đề, phù hợp từ những thành tố thực hiện. Lúc bấy giờ, các thành tố thực hiện giải quyết vấn đề. Do đó, các siêu thành tố, rất giống như những quá trình kiểm soát và siêu nhận thức bố trí hai thành tố kia vào hành vi có chủ đích. Các siêu thành tố thực hiện những nghĩa vụ như: quyết định phân phối tốt nhất khả năng giải quyết vấn đề cho các thành phần khác trong thời gian hạn chế, thông tin về cái gì đã được làm, và quyết định cách trả lời như thế nào cho sự phản hồi. Nếu trẻ đã có được sự hiểu biết cần thiết để giải quyết vấn đề, chỉ khi đó những siêu thành tố và thành tố thực hiện mới vào cuộc.

Một thí dụ về thành tố thực hiện được Sternberg sử dụng (1979): N.J.:N.Y.:NH. (a.R.I. b.N.D). Trả lời đúng là “Có 7 thành tố thực hiện trong những loại vấn đề như thế”.

Một là “mã hóa” nhận dạng những đặc tính khác nhau của 2 từ đầu. Thí dụ N.J có thể là mã của New Jersey và N.Y mã của New York. Hai “luận ra” chỉ rõ mối quan hệ giữa từ thứ nhất và thứ hai. Thí dụ cả hai đều là chữ viết tắt, là hai bang liền kề và bắt đầu bằng chữ N. Ba, trong “lập bản đồ”, người ta so sánh đặc tính đã được mã hóa của từ thứ nhất và thứ ba; thí dụ cả hai đều là các bang và bắt đầu bằng chữ N. Bốn, “áp dụng” bắt nguồn từ một quan hệ giữa từ thứ ba và một trong những trả lời khác tương tự như quan hệ giữa từ thứ nhất và thứ hai. Năm “so sánh” bao gồm so sánh và đối lập những trả lời có thể. Sáu “Biện giải” (chứng minh là đúng) đòi hỏi sự so sánh trả lời đã được lựa chọn với khái niệm của mình về trả lời lý tưởng nhằm quyết định xem việc so sánh cái điều đã được lựa chọn có đủ tốt không. Và bảy là “trả lời”.

Tuy trẻ em ở tuổi học sinh và người lớn sử dụng những thành tố thực hiện như nhau để giải quyết những vấn đề tương tự, họ khác nhau trong phân phối các nguồn nhận thức cho các thành tố thực hiện khác nhau. Thí dụ người lớn sử dụng nhiều thời gian hơn để mã hóa hơn là trong các bước tiếp theo. Trẻ lên 7 làm ngược lại. Trẻ có IQ cao về phương diện đó giống người lớn hơn.

Các thành tố lĩnh hội kiến thức có vẻ cung cấp một sự khác nhau đáng ngạc nhiên giữa trẻ trung bình và trẻ có năng khiếu về sự thông minh. Trẻ có năng khiếu đặc biệt thành thạo trong mã hóa có lựa chọn (phân biệt thông tin liên quan và không liên quan) phối kết hợp có lựa chọn (thống hợp thông tin một cách có ý nghĩa) và so sánh có lựa chọn (liên hệ thông tin mới được mã hóa với kiến thức mà trẻ đã có). Những người trên trung bình, những người có năng khiếu có thể sử dụng những kỹ năng đó để tham gia các hoàn cảnh mới với những cách độc đáo, sáng suốt. Sternberg (1986) đơn cử một thí dụ:

Anh có những cái tắt đen và đỏ trong tủ ngăn kéo, lẫn lộn với tỉ lệ 4 trên 5. Vì trời tối đen, anh không thể nhìn thấy màu của những chiếc tắt lấy ra từ ngăn tủ. Anh phải lấy bao nhiêu chiếc tắt ở tủ ra mới chắc chắn có được một đôi tắt cùng màu?

Mã hóa có chọn lọc là cần thiết để khám phá ra tỉ lệ những chiếc tắt không liên quan. Bất chấp tỉ lệ, lấy ra ba chiếc tắt đảm bảo sẽ được một đôi tắt.

Hai thành tố lĩnh hội kiến thức kia có thể được minh họa bằng những thí dụ về sự sáng suốt trong những nhà khoa học có danh tiếng. Phối hợp có lựa chọn ở Darwin là mấu chốt trong khả năng phối kết hợp các sự kiện, được ông ta biết nhiều năm, vào một cái khung có kết cấu chặt chẽ để trở thành lý thuyết về tiến hóa của ông. Sự chợt nhận ra dựa trên so sánh chọn lọc, có thể gặp trong giấc mộng của nhà hóa học Kekule về con rắn cuộn tròn và tự tóm được

đuôi của mình. Khi thức dậy, ông đã nhận ra thực tế là hình ảnh đó là một ẩn dụ của cấu trúc của vòng benzene.

Đối với sự phát triển, cả ba loại thành tố trở nên có giá trị hơn, dễ đạt được, dễ thực hiện. Ở trẻ lớn hơn hoặc ở một chuyên gia, sự gia tăng tính tự động của các thành tố trong một lĩnh vực đặc biệt giải phóng khả năng cho các nhiệm vụ khác. Sternberg đề xuất là những trẻ chậm khôn có tính tự động nghèo nàn. Nếu chúng không tự động hóa trước những kỹ năng phụ như nhận ra chữ và từ, những kỹ năng cao cấp cần thiết cho đọc trơn tru sẽ chậm phát triển. Có lẽ thay đổi phát triển quan trọng nhất nằm trong các siêu thành tố, đặc biệt trong lĩnh hội các chiến lược sử dụng kỹ năng xử lý thông tin của mình. Thí dụ những siêu thành tố không phù hợp có thể thấy khi một trẻ bé hay một trẻ chậm khôn chọn sự thực hiện sai và những thành tố lĩnh hội kiến thức cho những chiến lược của mình hoặc không chuyển sang một chiến lược luân phiên nếu chiến lược đã chọn không thành công.

Sternberg gọi lý thuyết của ông là “lý thuyết tam cấp về thông minh” bởi nó bao gồm 3 lý thuyết phụ. Lý thuyết phụ “cấu thành” liên quan đến những thành phần của trí thông minh đã được mô tả ở trên. Lý thuyết phụ “kinh nghiệm” bao gồm những khả năng tranh luận ở trên, tham gia vào những đòi hỏi và tự động hóa xử lý thông tin. Lý thuyết phụ “theo bối cảnh” đề cao bối cảnh văn hoá của tư duy. Có nghĩa là hành vi thông minh là hành vi xã hội và thiết thực, nó thích hợp đặc biệt với môi trường thực tế, và chịu ảnh hưởng của những lực văn hóa xã hội. Thí dụ, một người thông minh tích cực chọn một môi trường sử dụng sức lực của mình, hoặc giúp anh ta bù trừ những yếu điểm của mình. Sternberg thử nghiệm trí thông minh hàng ngày bằng, chẳng hạn, hỏi những đối tượng nhận ra những cặp vợ chồng thật và những cặp vợ chồng giả trên ảnh chụp hoặc bằng đánh giá kiến thức của họ về quản lý nghề nghiệp. Lý thuyết phức tạp đó về trí thông minh đã phát triển xa khỏi điểm xuất phát của nó trong dự án của Sternberg: xây dựng một test IQ về khả năng tâm trí.

Bình luận

Đã đến lúc tóm tắt các mục về trí nhớ, biểu tượng giải quyết vấn đề và trí thông minh. Tuy mô hình xây dựng tâm lý học phát triển còn xa đằng sau tâm lý học của người lớn, đã có những tiến bộ. Một mô hình phát triển phải được tiến hành như sau:

1. Tính đến mã hóa bằng lời và không bằng lời.

2. Biểu lộ, qua chiều sâu của xử lý hoặc khái niệm về “giai đoạn” (danh mục cảm giác, lưu trữ ngắn hạn, lưu trữ dài hạn) thao tác của trí nhớ không chủ định và trí nhớ có cân nhắc.

3. Chỉ ra những công việc của những quá trình kiểm tra.

4. Mô tả tác động qua lại giữa trí nhớ và hệ kiến thức với các nguyên tắc tổ chức của nó.

5. Tính đến sự phát triển của 4 khía cạnh đó của hệ xử lý thông tin.

Tiếp cận xử lý thông tin đã đóng góp nhiều về ngôn ngữ mới để biểu tượng tư duy ở người lớn và trẻ em. Tuy không có một kiểu thông tin nào có thể được mô tả bằng bất cứ một trong 4 ngôn ngữ, mỗi ngôn ngữ lại thích hợp nhất với một số loại thông tin. Các mạng lưới ngữ nghĩa có ích nhất cho việc mô hình hóa những kiến thức có tính tuyên bố (kiến thức chung về thế giới và khái niệm cơ bản). Các hệ thống sản xuất và biểu đồ phát triển mô hình hóa kiến thức mang tính qui trình (chơi tennis thế nào, giải quyết các bài toán đo bằng cân hoặc các vấn đề toán học). Cuối cùng kịch bản là thông dụng nhất để biểu tượng những đoạn sự vật trừu tượng như các sự kiện xã hội hàng ngày.

Created by AM Word₂CHM

CƠ CHẾ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Klahr và Wallace đã nói lên những ưu tiên nghiên cứu trong lĩnh vực xử lý thông tin ở trẻ em “Một lý thuyết của chuyển tiếp không thể tốt hơn là lý thuyết phối hợp của cái trải qua sự quá độ đó” Nói một cách khác. “Người ta không bao giờ thấy những quá độ, mà chỉ bằng những sản phẩm phụ của những quá độ. Do đó, nhiệm vụ đầu tiên là mô tả cẩn thận mỗi bước của việc lĩnh hội khái niệm, như trong mỗi một của 4 mô hình đã được mô tả ở trên. Chỉ khi đó mới có thể nhận ra được loại cơ chế có thể đem lại sự thay đổi, Đa số những chương trình nghiên cứu đã được vạch ra trong mục trên đã đi theo công đoạn đó. Trước hết, các nhà nghiên cứu so sánh xử lý ở các lứa tuổi khác nhau. Một số chương trình nghiên cứu hãy còn ở trình độ mô tả đó, trong khi những chương trình khác đã bắt đầu xem xét cơ chế phát triển.

Những nhà thám hiểm đã nhận ra cả hai nguồn vừa chung vừa đặc trưng của những biến đổi trong xử lý. Hai nguồn gốc chung của sự thay đổi là sự lĩnh hội những kỹ năng nhận thức

đặc biệt và những gia tăng về khả năng hoặc tốc độ xử lý. Những kỹ năng nhận thức có thể mang lại sự thay đổi trong cách xử lý thông tin bao gồm sự gia tăng kiến thức của trẻ về các khía cạnh đa dạng của xã hội và thế giới vật thể, kiến thức về trí nhớ và những hiện tượng tâm trí khác, những khả năng biểu tượng và các thao tác nhận thức cao cấp những khả năng đã được Piaget gọi lên. Một trẻ lên 8 đối mặt với bản cửu chương phải nhớ - nỗi sợ hãi tột cùng của trẻ lớp 3. Nó có những thao tác tâm trí làm cơ sở, như là những phân chia thành nhóm như trong thuyết Piaget, cung cấp một khung trong đó có thể khớp trí nhớ thuộc lòng vào. Nó cũng có kinh nghiệm hơn với những khái niệm trừu tượng, số lượng đồ vật, cộng v.v.. trong cuộc sống hàng ngày. Cuối cùng khi nó học các bảng, nó có thể nhẩm lại các items tìm những quan hệ giữa các dữ liệu ($6 \times 8 = 8 \times 6$) có lẽ theo dõi sự tiến bộ của bản thân qua tự làm test cho mình v.v...

Cơ chế khác về phát triển được đề xuất, gia tăng về khả năng hoặc tốc độ xử lý, mơ hồ hơn nhiều. Khó mà phân biệt được, bằng thực nghiệm, những gia tăng về khả năng tuyệt đối và tốc độ xử lý từ các gia tăng, về hiệu quả xử lý qua việc sử dụng khéo léo các chiến lược hoặc tự động hóa những quá trình tâm trí. Một quá trình càng tự động (ít cố gắng) khả năng đòi hỏi càng ít. Do đó khả năng trở nên có ích cho những quá trình khác. Gia tăng trong toàn bộ khả năng hay trong tính hiệu quả của một khả năng hằng định có thể cung cấp những khả năng mới để phát triển.

Một tổng kết tốt đẹp của biến đổi phát triển phải vượt tầm các cơ chế chung đó và nhận ra những cơ chế đặc thù của biến đổi.

Các nhà nghiên cứu dùng hai kỹ thuật chính để nghiên cứu các cơ chế đặc trưng của phát triển: nghiên cứu huấn luyện và chương trình máy tính tự thay đổi. Nghiên cứu huấn luyện mang lại những thay đổi trong xử lý gọi rằng các thay đổi phát triển có thể do qua một số loại kinh nghiệm. Những kinh nghiệm bao gồm sự đương đầu với mâu thuẫn giữa các dự đoán, làm quen với các dữ kiện của nhiệm vụ, thử nghiệm một chiến lược và đạt thêm kiến thức về thế giới vật thể và xã hội. Những kinh nghiệm đó dẫn tới những nguyên tắc mới hoặc những chiến lược, để rồi lại đưa tới một trí nhớ tốt hơn (hoặc ít nhất là khác đi), biểu tượng và giải quyết vấn đề. Thí dụ, Siegler thấy là dạy trẻ mã hóa thông tin gì (cả khoảng cách và số lượng các quả cân) làm chúng có khả năng học được từ sự phản hồi liên quan đến tiên đoán của chúng trên thang đo bằng cân và từ đó chọn ra những nguyên tắc mới để giải quyết vấn đề.

Một nhóm rất nhỏ những nhà tâm lý đã sử dụng sự tái tạo trên máy tính để xem cơ chế của phát triển. Tuy đa số những tái tạo trên máy tính chỉ mô tả hành vi của trẻ thuộc những lứa tuổi khác nhau, gần đây có những cố gắng để mô tả những biến đổi trong tư duy xảy ra thế nào.

Đa số những mô hình đó xuất phát từ những nghiên cứu trong đó người lớn học trong một thời gian ngắn, của buổi thực nghiệm. Tuy nhiên, về nguyên tắc, những mô hình tương tự có thể mô tả những biến đổi phát triển trong thời gian gần hơn.

Klahr (1984) đề xuất là học tập xảy ra khi trẻ phân tích kho lưu trữ ghi lại hành vi trước đây của chúng cùng các kết quả, phân tích đó bao gồm những nguyên tắc như khám phá tính đều đặn, loại trừ những rườm rà, tổ chức của các hệ phụ phù hợp với sự tương tự và liên quan của chúng, và xử lý tổng thể hơn là tinh tế trong những giai đoạn khởi đầu của xử lý. Những nguyên tắc đó có thể đưa trẻ tới phát triển các nguyên tắc giải quyết vấn đề, củng cố một số nguyên tắc cũ, khái quát hóa những nguyên tắc cũ và thu hẹp những tình huống trong đó một nguyên tắc cũ được sử dụng. Đặc biệt hơn, trẻ so sánh nhiều kinh nghiệm có liên quan, rút ra một nét chung từ những sự kiện đó, và khái quát đặc điểm đó cho những tình huống khác có liên quan. Một thí dụ rất đơn giản là, trong nhiều dịp một đứa trẻ có thể đếm các đồ vật, di chuyển chúng, lại đếm nữa, và so sánh kết quả của hai lần đếm. Loại đồ vật và loại chuyển đổi có thể biến đổi nhưng tính hằng định của số lượng trước và sau chuyển đổi sẽ là chung cho tình huống. Nguyên tắc này dần dần trở thành phổ biến hơn, Cuối cùng rườm rà được loại bỏ, thí dụ bằng bỏ đi lần đếm thứ hai bởi vì không cần thiết, nếu như chỉ có những vật đã được di chuyển.

Klahr lý luận rằng vấn đề mấu chốt là phát triển những báo cáo đặc trưng, rõ ràng, chính thức về các cơ chế quá độ, đối lập với những tuyên bố mơ hồ: “Trong 40 năm, chúng ta đã có “đồng hóa” và “điều ứng” những lực cân bằng bí hiểm và bị bóng tối che phủ “Người Dơi và con “chim két mỏ đỏ” của các quá trình phát triển... chúng ta không biết nhiều hơn là khi lần đầu tiên chúng nhảy lên sân khấu” (1982). Tiếp cận xử lý thông tin có lẽ được trang bị tốt hơn về lý thuyết để hoàn thành mục tiêu đó về những báo cáo “đặc trưng” về biến đổi nhận thức so với các lý thuyết khác.

Created by AM Word₂CHM

LẬP TRƯỜNG VỀ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN.



Bản chất con người

Trong một quan điểm mới nhất của Newwton coi “con người là một cái máy”, con người ngày nay là một cái máy tính, (có lẽ là trẻ em là những vi máy tính). Trong quan điểm cơ học đó, ta có một đầu vào được tiếp nối bằng một loạt các sự kiện và cuối cùng là đầu ra. Tuy tiếp cận xử lý thông tin là cơ học ở chỗ đặt ra những công cụ có đầu vào đầu ra như cái máy, nó có tính cơ thể học ở chỗ đề cao sự tổ chức bao trùm và một cơ thể hoạt động tích cực. Mục tiêu tột đỉnh của các mô hình xử lý thông tin là nêu đặc điểm của tổ chức xử lý nhận thức trong một hệ thống không phải một khối tập hợp các phần lại với nhau. Những lý thuyết gia về xử lý thông tin tin rằng thuyết toàn diện đó được kết thúc bằng các quá trình kiểm soát tổ chức và chỉ huy các thành phần nhận thức khác nhau. Nhiều người theo quan điểm xử lý thông tin, tuy nhiên, không thừa nhận loạt thao tác tâm trí lôgic, liên hệ chặt chẽ, có tổ chức, làm nền tảng được Piaget đề xuất.

Như thuyết học tập xã hội, tiếp cận xử lý thông tin đã bị phê phán do việc thừa nhận một cơ thể thụ động. Tuy nhiên, phê phán đó có lẽ không công bằng đối với đa số những nhà nghiên cứu. Tiếng tăm thiếu công bằng đó về chuyện thừa nhận tính thụ động có thể do những biểu đồ phát triển đôi khi có vẻ như vẽ ra những cấu trúc tĩnh thức vào hoạt động bằng sự xâm phạm của các mũi tên. Chắc hẳn không có gì gắn liền với tiếp cận xử lý thông tin kêu gọi một cơ thể thụ động. Đúng là người ta phản ứng với đầu vào từ kích thích “lên” đến những trình độ cao hơn của hệ nhận thức, trong cái đã được gọi là “xử lý dưới đáy - trên cao”, và khi xử lý tự động thì cơ thể có đặc điểm là thụ động. Tuy nhiên, cũng có một xử lý “từ ngọn xuống đáy” như trí nhớ giải thích đầu vào, áp dụng nguyên tắc và chiến lược tìm thông tin xa hơn trong môi trường, hoặc thậm chí “xây dựng” thông tin như nó làm những suy luận dựa trên đầu vào và kiến thức trước đó. Con người cũng hoạt động tích cực ở chỗ họ là những hệ thống nhận thức tự biến đổi. Chúng dẫn tới việc học tập và phát triển, tất nhiên là nhờ kinh nghiệm với môi trường xung quanh. Hơn nữa, trẻ em trở nên tích cực hơn với tuổi càng lớn trong khi chúng phát triển những quá trình kiểm soát để nâng cao chất lượng của trí nhớ bằng nhắm lại, viết những điều nhắc nhở và liên hệ thông tin mới với cái đã cũ.

Phát triển về chất mặt kia là phát triển về lượng.

Thuyết xử lý thông tin thông tin cho phép phát triển cả về chất lẫn về lượng. Đại bộ phận không nhấn mạnh đến phát triển về chất, theo giai đoạn như trong thuyết của Piaget và Freud, song chúng nhận ra nhiều biến đổi về chất hơn so với thuyết học tập xã hội. Những ví dụ về phát triển về chất là sự xuất hiện của những chiến lược mới về lưu trữ và phục hồi, những

nguyên tắc về giải quyết vấn đề, hoặc những kiểu biểu tượng. Phát triển về lượng xuất hiện trong những gia tăng về số những items được nhớ lại, trong tổng số thông tin trong trí nhớ ngữ nghĩa, và trong sự gia tăng của áp dụng có hiệu quả các chiến lược. Thường có ảnh hưởng qua lại giữa phát triển số lượng và chất lượng như khi thử nghiệm với các quả cân dẫn tới một nguyên tắc mới về đo bằng cân, khi đó trở nên có hiệu quả và thích hợp hơn khi được áp dụng cho những tình huống khác nhau.

Tự nhiên mặt kia là môi trường

Không giống đa số các lý thuyết, các lý thuyết xử lý thông tin có ít điều để nói về vấn đề này. Có nhiều sự quan tâm hơn trong việc định rõ tác động lẫn nhau giữa thông tin từ phía môi trường và tình trạng của hệ thống xử lý ở một hay nhiều thời điểm, so với sự tháo gỡ ra ảnh hưởng của tự nhiên và môi trường. Tuy nhiên quan điểm hàm ẩn dường như là hai ảnh hưởng đó tương tác với nhau để tạo nên sự thay đổi. Tác động của môi trường là rõ ràng trong khi nó thường xuyên đem lại đầu vào cho hệ nhận thức, về phía tự nhiên, những thí dụ của những ảnh hưởng quan trọng là sự phát triển của hệ thần kinh gia tăng hiệu quả của sự truyền đi các xung động thần kinh và hệ thống thị giác giới hạn thời gian thông tin có thể lưu lại trong danh mục thị giác. Tuy nhiên, không có sự quan tâm nhiều đối với nghiên cứu vai trò của thành thực sinh lý trong xử lý thông tin. Người ta đã gợi ý là một số cách xử lý thông tin có khả năng là bẩm sinh, thí dụ như xu hướng xử lý có hiệu quả về kinh tế, không rườm rà theo Klahr và Wallace, là bẩm sinh. Hệ xử lý cũng có thể được điều chỉnh trước để xử lý một số loại kích thích như đầu vào của ngôn ngữ.

Phát triển cái gì?

Xử lý nhận thức phát triển. Nó trở nên có hiệu quả hơn, và có tổ chức trong thao tác và ngày càng đạt thêm nhiều nội dung trong khi trẻ khám phá thế giới. Đặc biệt hơn, trẻ đạt những chiến lược, nguyên tắc, văn bản, biểu tượng, những trình độ sâu hơn về xử lý hoặc một cơ sở kiến thức rộng hơn, phụ thuộc vào sự tiếp cận đặc biệt. Một cách khác để mô tả phát triển cái gì là do A.L. Brown (1970): “hiểu biết” (phát triển kiến thức về thế giới) “hiểu biết về hiểu biết” (siêu nhận thức) và “hiểu làm thế nào để hiểu biết” (phát triển của các chiến lược). Mục tiêu chính của nghiên cứu thông thường là vẽ ra được bản đồ của những quan hệ phát triển trong 3 lĩnh vực đó.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Các thuyết xử lý thông tin có đặc điểm là sử dụng các mô hình. Mô hình máy tính như là mô hình chính thống về lý thuyết hoặc như một ẩn dụ lỏng lẻo đã hình thành nên chủ đề chính của chương này. Các tiếp cận xử lý thông tin khác nhau đã được bàn luận, chia sẻ mô hình máy tính nhưng khác nhau ở chỗ hoặc chúng sử dụng biểu đồ phát triển, biểu đồ cây, và chương trình máy tính, hoặc đơn giản sử dụng ngôn ngữ máy tính một cách ẩn dụ để mô tả những nghiên cứu trong phòng thí nghiệm về trí nhớ, biểu tượng và giải quyết vấn đề. Lần đầu tiên trong cuốn sách này chúng ta phải xem xét khả năng các mô hình được sử dụng cho việc xây dựng lý thuyết qui nạp, suy diễn và chức năng.

Đa số các nhà tâm lý xử lý thông tin thấy lợi ích của ẩn dụ máy tính trong khái quát hóa nghiên cứu ở phòng thí nghiệm dựa trên các quá trình nhận thức. Đi theo vai trò truyền thống của các nhà tâm lý kinh nghiệm chủ nghĩa, họ hoặc là thu thập những cứ liệu về những nghiên cứu có liên quan và ở gần các sự kiện (xây dựng thuyết qui nạp) hoặc thông thường hơn đi tới đi lui giữa các dữ kiện và xây dựng giả thuyết như trí nhớ ngắn hạn (xây dựng thuyết chức năng). Nhóm nhà tâm lý xử lý thông tin nhỏ hơn, phát triển những biểu đồ phát triển chi tiết hoặc các chương trình máy tính, theo xây dựng thuyết chức năng hoặc suy diễn. Tiếp cận là chức năng khi các biểu đồ phát triển các biểu đồ hình cây, hoặc các chương trình máy tính được phát triển, trắc nghiệm dưới ánh sáng các dữ kiện, được sửa chữa lại cho đúng, và trắc nghiệm nhiều vòng. Mặt khác, tiếp cận có thể trở thành suy diễn nhưng theo một cách mới lạ. Một khi mọi giả định tâm lý được tuyên bố bằng một ngôn ngữ chính thống, ngôn ngữ toán học, logic, hoặc của máy tính, chương trình có thể “chạy” và do đó sinh ra dánh dấu với, hoặc làm những suy diễn từ, những giả định đó. Do đó, một chương trình máy tính có thể thao tác như một lý thuyết suy diễn. Những khả năng của tiếp cận này gây phấn chấn bởi máy tính có thể làm những suy diễn nhanh hơn nhiều và phù hợp hơn là con người.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 5. THUYẾT XỬ LÝ THÔNG TIN

Tiếp cận với phát triển bằng xử lý thông tin không chỉ chiếm ưu thế nghiên cứu về nhận thức trong phòng thí nghiệm mà còn mở rộng sang cả các lĩnh vực khác. Trong phát triển xã hội, khái niệm xử lý thông tin xuất hiện trong lý thuyết về học tập xã hội của Bandura và trong các báo cáo về sự phát triển của những phán xét đạo đức, trong những tương tác giữa đồng đẳng, và về các truyện kể, hoặc tài liệu khác, thường được gọi là “xử lý ngôn từ”, mang đậm sắc thái xử lý thông tin. Cuối cùng, một số nhà tâm lý xử lý thông tin tiếp tục nghiên cứu việc đọc và các kỹ thuật hướng dẫn có liên hệ rõ ràng với giáo dục trẻ em.

Tuy có sự phát triển ảnh hưởng của tiếp cận xử lý thông tin tới phát triển, lý thuyết thường không được xem xét tỉ mỉ về những mặt mạnh và yếu của nó như là được một thuyết phát triển. Sự đánh giá dưới đây coi tiếp cận xử lý thông tin vừa như một mô hình phát triển hoặc ẩn dụ vừa như một phương pháp nghiên cứu sự phát triển. Những mặt mạnh của lý thuyết nằm trong khả năng nó biểu lộ được tính phức tạp của tư duy, trong tính đặc thù của nó liên quan tới thành tựu, và trong phương pháp luận chặt chẽ của nó. Mặt yếu của nó bao gồm những khiếm khuyết của mô hình máy tính, những vấn đề mắc mứu về tổng kết phát triển và một sự thiếu quan tâm đến bối cảnh tự nhiên của hành vi.

Những mặt mạnh

Khả năng biểu lộ tính phức tạp của tư duy

Trong phần trên, thuyết học tập xã hội đã bị phê phán vì đã đánh giá quá đơn giản tư duy và học tập. Trái lại, tiếp cận xử lý thông tin tạo điều kiện cho những quá trình nhận thức đa dạng, từ sự phát triển đơn giản một kích thích đến sự phát triển của các nguyên tắc phức tạp. Hơn nữa nó đã cố gắng nêu đặc điểm của cách tri giác, chú ý, trí nhớ, ngôn ngữ và thao tác tâm trí tương tác với nhau ra sao. Tiếp cận thừa nhận một tổ chức rắc rối của tư duy do những quá trình kiểm soát chỉ huy và kiểm tra. Thí dụ, trẻ em học vận dụng một số lớn thông tin bằng khoanh lại hoặc liên hệ với điều chúng đã biết.

Bởi lẽ cả hệ thống sản xuất và các nguyên tắc được sử dụng để giải quyết vấn đề thường

được viết cho các chủ đề cá nhân, chúng có thể soi sáng những khác biệt tế nhị trong cách xử lý thông tin của những người cùng tuổi. Đó đó có thể nghiên cứu những khác biệt cá nhân trong giải quyết vấn đề và làm cho các dữ liệu hướng dẫn phù hợp với những đòi hỏi cá nhân của học viên.

Tính đặc thù liên quan tới thực hiện.

Có lẽ cái mạnh nhất của các thuyết xử lý thông tin là chúng làm cho các dự đoán về hành vi của trẻ trở nên đặc trưng từ lúc này sang lúc khác, dựa trên sự phân tích sàng lọc của nhiệm vụ và tình trạng thông thường của hệ nhận thức ở trẻ. Phát biểu này đặc biệt đúng với các chương trình máy tính cố gắng chỉ rõ tất cả các giả định và biến tố có liên quan. Các nhà tâm lý bắt buộc phải làm sáng tỏ bất cứ tư duy nào bị xáo trộn.

Tuy các tiếp cận của Piaget và xử lý thông tin có nhiều điểm giống nhau, nhưng tiếp cận sau có những cố gắng rõ ràng hơn về cách trẻ sử dụng kỹ năng nhận thức của nó thế nào trong một tình huống nhất định. Đó là một lý thuyết về thực hiện; lý thuyết này, như đã được đề cập ở chương I, thiếu trong thuyết Piaget. Các thuyết xử lý thông tin mô tả các chú ý, trí nhớ, chiến lược, quá trình biểu tượng, và thao tác logic nối với nhiệm vụ (bài tập). Thí dụ, nếu bài tập đòi hỏi một quyết định về các quả cân có liên quan, tiếp cận xử lý thông tin sẽ chỉ rõ cách trẻ chọn một thông tin nào đó về những vật hoặc cái cân, mã hóa nó và áp dụng những nguyên tắc của trí nhớ dài hạn, những chênh lệch của Piaget trở nên bớt bí hiểm khi các nhà nghiên cứu phân tích những yêu cầu xử lý thông tin của từng bài tập. Không lấy gì làm lạ là các bài tập với những đòi hỏi xử lý thông tin làm sáng tỏ những hành vi khác nhau.

Một đầu ra của sự đặc thù đó là nhiều giả thuyết được khái quát hóa do thuyết này có thể đem trải nghiệm được- một nét được thuyết học tập xã hội cùng chia sẻ. Tuy nhiên, bởi một vài báo cáo xử lý thông tin đặc thù hơn và gần hơn với hành vi có thể quan sát được hơn là những báo cáo khác, tất cả không thể trải nghiệm bằng nhau.

Phương pháp luận chặt chẽ

So sánh với các thuyết khác trong cuốn sách này, thuyết xử lý thông tin, cùng với thuyết học tập, nổi bật lên nhờ phương pháp thực nghiệm rõ ràng và chặt chẽ. Nghiên cứu trong phòng thí nghiệm về cơ sở của xử lý thường thực hiện những đo lường chính xác về thời gian xử lý. Hành vi và đơn vị thời gian lớn hơn cũng được xem xét trong điều kiện được kiểm soát tái tạo máy tính, mọi thông tin có liên quan đến nhiệm vụ (bài tập) hoặc đến trẻ phải được phát biểu trong chương trình. Những lỗ hổng, những mâu thuẫn và những phát biểu lơ mơ không được phép có, những yêu cầu chặt chẽ đó của máy tính không dễ dàng tiếp cận được.

Bằng khéo léo thiết kế những kiểu bài toán (vấn đề) khác nhau, các nhà nghiên cứu đã phát hiện ra hai loại hạn chế ở trẻ em. Một, được minh họa với những thực nghiệm bằng cân đĩa của Siegler: trẻ bé sử dụng những nguyên tắc, quy trình hoặc chiến lược kém đầy đủ hơn so với trẻ lớn, về cơ bản trẻ sử dụng nguyên tắc đúng, song chúng lại bị nhiều “chỗ hỏng” trong áp dụng các nguyên tắc dẫn tới sai lầm. Thí dụ, sau khi Brown và Burton (1978) sử dụng những phân tích sai lầm để phát hiện những chỗ hỏng (bugs) trong áp dụng, quy trình làm tính trừ ở học sinh, họ đã viết một chương trình máy tính để dạy cho những thầy cô giáo tương lai phát hiện ra những chỗ hỏng trong các bài tập làm toán của học sinh. Một lỗi hỏng trong tính trừ, chẳng hạn bao gồm biết nhớ 1 nhưng lại không nhớ 1 khi con số hàng trên là 0.

Những mặt yếu.

Phần trên ngắn ngủi về các mặt mạnh lại có một phần dài hơn về mặt yếu nối tiếp theo. Sự mất cân bằng đó không nhất thiết nói lên là có nhiều mặt yếu trong thuyết xử lý thông tin. Đúng hơn là đại bộ phận những mặt mạnh đã được nêu trong phần trên của chương trong khi các mặt yếu thì chưa và cần được chúng ta lưu ý.

Những thiếu sót của mô hình máy tính.

Một vấn đề cơ bản của các biểu đồ phát triển và các tái tạo máy tính là chúng tương tự như, nhưng lại hoàn toàn khác với xử lý của con người. Mô hình có thể mô tả khớp với đầu ra ở người (hành vi) một khi biết được đầu vào, song vẫn khác trên các mặt quan trọng về cách con người suy nghĩ. Thí dụ, một chương trình máy tính có thể xử lý thông tin từng đoạn, trong khi đứa trẻ thì xử lý đồng thời toàn bộ thông tin, song cả hai đều đi tới cùng một quyết định cho nhiệm vụ (đầu ra). Đó là một hạn chế đối với trải nghiệm tốt nói chung. Simons có nói: “Có thể có nhiều cách để lột da một con mèo, nhưng không phải hàng tá. Do đó nếu có một “cách được tìm thấy, thì nó có thể tương tự như cách những con mèo hiện nay được lột da”. Để tránh được vấn đề. Simons đề xuất là các mô hình tiếp cận một số chuẩn. Chúng phải thích hợp với điều chúng ta biết về sinh lý của hệ thần kinh và về hành vi trong nhiệm vụ (bài tập). Chúng cũng phải đủ để sản sinh ra hành vi đáng được quan tâm được xác định rõ ràng và cụ thể. Có thể còn khó khăn để phán xét hiện tượng tâm lý của một mô hình gặp phải những yêu cầu như thế.

Việc sử dụng những mô hình xử lý thông tin đã đem lại những lợi ích phong phú, song giống như mọi mô hình, dễ bị lạm dụng. Các nhà tâm lý xử lý thông tin có lẽ đã quá phấn chấn trong thừa nhận các mô hình. Đặc biệt các ẩn dụ về trí nhớ, ít chính thống và đầy đủ hơn các biểu đồ phát triển và mô hình máy tính, đầy rẫy trong văn học. Người ta đã chỉ ra rằng những ẩn dụ trí nhớ thường là những ẩn dụ không gian có ngụ ý là chúng ta tìm không gian tâm trí của chúng ta cho những vật thể được lưu trữ trong không gian vật chất, ở đó hầu hết dường như là

một “homunculus” (người nhỏ bé) lục lọi các ngăn tủ của trí nhớ cho tới khi tìm được tờ giấy cần thiết. (Tuy nhiên, một số mô hình, tránh né vấn đề con người nhỏ bé đó bằng ẩn định một loạt những xử lý cấp thấp. Làm cơ sở cho những hành vi chấp hành). Trong các ngăn đó hoặc mạng lưới ngữ nghĩa, những khái niệm được lưu trữ ở khoảng cách khác nhau. Thậm chí tiếp cận các cấp của xử lý đã để chúng tôi lang thang ngày càng sâu vào những nơi sâu thẳm tối tăm của tâm hồn. Hintzman (1974) ví trí nhớ như cái bụng một con bò, thông tin (như thức ăn) được chuyển từ “dạ dày ngắn hạn” sang “dạ dày dài hạn”. Bằng cách đó, chúng ta “ngầm nghĩ” (“nhai lại”) những ý kiến và “tiêu hóa” thông tin.

Ẩn dụ trí nhớ được gợi ý nhờ kỹ thuật về thời gian bắt đầu với khái niệm của Platon là trí nhớ giống như việc ấn một con dấu vào một bánh sáp ong, vào thời ông ta, là một phương pháp để lưu trữ thông tin. Muộn hơn, chúng ta tìm thấy đĩa hát, tổng đài, máy ghi âm, máy tính... Người ta đã gợi ý là một cái máy nói tự động có thể là một ẩn dụ phù hợp cho một đứa trẻ. Nó xử lý thông tin, phần nào tương tác và thường theo những chỉ dẫn song đôi khi cũng có khả năng độc lập tạo ra quyết định! Ẩn dụ nào mà kỹ thuật trong tương lai sẽ đem lại cho ta? Ẩn dụ máy tính ngày nay cuối cùng có vẻ ngây thơ như bánh sáp ong của Platon.

Việc sử dụng những ẩn dụ như vậy không đến nỗi là tồi. Chúng giải thích những cấu trúc nhận thức và các quá trình thay vì cho những vật cụ thể đã trở thành quen thuộc. Hơn nữa chúng giúp các nhà tâm lý nhìn nhận thức từ một quan niệm mới và gợi cho những nghiên cứu mới. Tuy nhiên, chúng ta phải cẩn trọng sử dụng chúng, bởi chúng là một công cụ có tiềm năng nguy hiểm. Thứ nhất, những ẩn dụ đó, thậm chí những mô hình chính thống, thường có ý nghĩa vượt quá tầm mong muốn. Do đó, chúng ta có thể nghĩ về trí nhớ như là thụ động, được tổ chức trong không gian, không bị tác động do cảm xúc, và không liên quan tới các quá trình nhận thức khác. Thí dụ, bởi vì các biểu đồ phát triển nhất thiết là những biểu tượng không gian, chúng có thể được giải thích bằng những từ ngữ không gian. Phải nhớ là một mô hình chỉ tương tự, ở một số phương diện, với hiện tượng mà nó được áp dụng cho.

Thứ hai, thừa nhận một mô hình đặc biệt, có thể hạn chế nghiêm trọng tư duy chúng ta. Một khi các nhà tâm lý bắt đầu thể hiện trí nhớ như một loạt các bước kín đáo, phải mất nhiều năm trước khi những trình độ ít kín đáo hơn, dần dần từng bước hơn của tiếp cận xử lý có thể được đề xuất một cách nghiêm chỉnh.

Một vấn đề đặc trưng cho các mô hình tái tạo của máy tính liên quan đến kỹ thuật máy tính. Trở ngại lớn nhất để chấp nhận tiếp cận này hẳn là “rào cản ngôn ngữ”. Tuy hầu hết các nhà tâm lý sử dụng máy tính, một số ít thật sự là dùng song ngữ, vừa nói tiếng mẹ đẻ vừa nói trong những ngôn ngữ máy tính được những người tái tạo sử dụng. Phải mất hàng giờ để cho

một người mới vào nghề vất vả đọc bản mô tả chi tiết bằng ngôn ngữ máy tính của một buổi thực nghiệm 30 phút với một đứa trẻ. Tuy giải thích cơ bản của hành vi có thể là đơn giản, nhưng sự phức tạp bề ngoài có thể làm tê liệt nhiều nhà tâm lý vốn thiện cảm với tiếp cận tái tạo của máy tính. Khi các nhà tâm lý trở nên gần gũi hơn với máy tính, vấn đề này có thể giảm bớt đi.

Bên cạnh vấn đề hiểu được chương trình máy tính, tuy nhiên, có vấn đề viết ra những chương trình đó. Thậm chí cả những người giỏi về viết ra những tái tạo của máy tính phải đối mặt với sự tiêu thụ thời gian, một công việc buồn tẻ. Một vấn đề là cái hiển nhiên phải được bao gồm trong chương trình.

Một vấn đề khác với mô hình máy tính là chúng có xu hướng thành những mô hình rõ ràng, mang tính đặc trưng cao của những hành vi đặc trưng, rất giới hạn. Bởi chúng phải xem xét mọi biến tố có liên quan, khó mà phát triển những mô hình khái quát hơn có thể chạy có kết quả trên máy tính.

Những vấn đề liên quan tới giải thích sự phát triển.

Tiếp cận xử lý thông tin đã thúc đẩy hiểu biết của chúng ta về hệ nhận thức ở người lớn.

Chương vào đầu đã đề xuất 3 nhiệm vụ cho thuyết phát triển: (1) “mô tả” những biến đổi “trong” một của nhiều lĩnh vực hành vi: (2) “mô tả” những biến đổi trong quan hệ “giữa” nhiều lĩnh vực hành vi và (3) “giải thích” dòng phát triển đã được mô tả. Đối với nhiệm vụ thứ nhất, tiếp cận xử lý thông tin đánh điểm cao cho những mô tả gọt rũa về hệ trí nhớ ở các mức nhận thức khác nhau. Một ngoại lệ là có ít công việc xử lý thông tin ở thanh thiếu niên, trẻ bé tí, và trẻ chập chững. Sự lơ là tương đối đó là điều đáng tiếc bởi lẽ để một thuyết có thể tồn tại và phát triển được, tiếp cận xử lý thông tin phải mô tả được những con người chưa biết nói chưa thành thục về nhận thức. Điều quan trọng, chẳng hạn là biết loại biểu tượng không thành lời nào trẻ bé tí có khả năng có và tại sao trí nhớ nhận ra của nó lại tiến bộ thế. Một vấn đề quan trọng đối với các nhà tâm lý phát triển là cách biểu tượng không lời và những hệ biểu tượng có lời sau này liên quan với nhau về mặt phát triển như thế nào.

Đối với nhiệm vụ thứ hai- mô tả những quan hệ giữa những biến đổi đồng thời trong các lĩnh vực khác nhau- tiếp cận xử lý thông tin đã phác họa một số quan hệ giữa trí nhớ, ngôn ngữ, những quá trình nhận thức cao hơn, và tri giác theo một cách hạn chế. Tiến bộ nhất đã thâm nhập lĩnh vực ngôn ngữ và tư duy, thí dụ, hiểu truyện kể nhắm bằng lời, và trí nhớ ngữ nghĩa, ít biết hơn về cái không lời, hoặc ít nhất cái ít thành lời, tư duy, chẳng hạn, biểu tượng và trí nhớ về không gian và các hành động.

Lỗi hổng lớn nhất trong thực hiện hai nhiệm vụ đó là kiến thức ít ỏi về những liên hệ giữa nhận thức và cảm xúc động cơ và phát triển xã hội, về nguyên tắc, không có lẽ nào lại như thế. Thí dụ thông tin không thuộc về xã hội. Những câu hỏi quan trọng về quan hệ giữa các biến tố cảm xúc- xã hội và nhận thức bao gồm: một trạng thái cảm xúc của trẻ tác động thế nào đến học tập của nó vào các tuổi khác nhau? Kinh nghiệm xã hội có cung cấp một cái khung, cho quan tâm đến cho mã hóa, giải thích và lưu trữ các dữ kiện? Freud quan sát thấy những lệch lạc trí nhớ dày đặc và những dồn nén của các trải nghiệm thời thơ ấu, song các lý thuyết gia về xử lý thông tin thì không biết tới chúng. Một ngoại lệ đáng kể là lệch lạc trong lời khai về sự chứng kiến của người lớn và trẻ em. Tập trung vào những khái niệm khoa học có thể là một chiến lược hợp lý ban đầu, đối với một thuyết non trẻ, nhưng sự hạn chế đó phải được nhận ra và cuối cùng sửa lại. May thay, có một sự quan tâm gia tăng trong sự gặp nhau giữa xử lý thông tin và tâm lý xã hội.

Nhiệm vụ thứ ba - giải thích phát triển- đặt ra những khó khăn cho tiếp cận xử lý phát triển như cho từng lý thuyết đã được xem xét. Những lúc biến đổi quan trọng đã được nhận ra, bao gồm mã hóa rộng lớn, xây dựng chiến lược, cơ sở kiến thức phức tạp thêm, tự động hóa kỹ năng khám phá ra những sự đều đặn khái quát hóa, những quá trình siêu thành phần, loại trừ sự dư thừa. Các biến đổi phát triển trong bản thân những cơ chế đó và những báo cáo về cách các cơ chế thao tác chính xác thế nào để thực hiện sự thay đổi không được định rõ. Thí dụ, được biết rằng trẻ bé có những thiếu hụt trong sản xuất những chiến lược, nhưng nguyên nhân sinh ra những yếu kém đó và sự biến mất của nó vẫn còn lẫn tránh những người tìm kiếm. Cũng như thế, rõ ràng là chiến lược giải quyết vấn đề trở thành khuôn sáo hơn, song có ít thông tin về những lực thúc đẩy sự phát triển đó. Tuy những phát triển về các quá trình kiểm soát và mã hóa cải tiến tỏ ra là những thành tựu quan trọng của trí nhớ và giải quyết vấn đề, tiếp cận xử lý thông tin còn chưa giải thích được những phát triển đó xảy ra thế nào.

Những vấn đề khác cũng còn cần được giải quyết. Tại sao một số kích thước như số lượng các quả cân, đối với trẻ bé, dễ mã hóa hơn là những kích thước khác, như khoảng cách giữa những quả cân với điểm chính giữa. Trong bối cảnh tự nhiên, cái gì làm trẻ mã hóa được những kích thước trước đây không được biết? Cuối cùng còn chưa rõ cách một cơ sở kiến thức phức tạp, tổ chức tốt nâng cao thêm thế nào sự nhớ lại, vấn đề chính là sự hiển nhiên ban đầu là tương quan. Một cơ sở kiến thức tiên tiến phối hợp với sự nhớ lại đã được cải tiến, song mối quan hệ nguyên nhân thì không rõ. Một cơ sở kiến thức tiên tiến có thể dẫn tới một chiến lược như khoan lại, tới tốc độ gia tăng của việc đạt tới trí nhớ ngữ nghĩa, tới sự hiểu biết hơn về mục tiêu của nhiệm vụ, hoặc thông tin nào sẽ được quan tâm tới do thông tin về bối cảnh, hoặc tới động cơ gia tăng. Do đó, cơ sở kiến thức là một biến tố chung cần được định rõ hơn.

Một vấn đề mấu chốt nổi lên từ nghiên cứu về cơ sở kiến thức là sự thay đổi đó ở trẻ có giống như là sự thay đổi từ người mới vào nghề- đến- chuyên gia ở người lớn. Có nghĩa là, sự biến đổi phát triển về kiến thức có ngang với sự biến đổi tương tự ở một người lớn khi nó trở thành có kiến thức hơn trong một lĩnh vực. Đứa trẻ theo một nghĩa nào đó là một “người mới vào nghề mọi nơi, mọi chỗ” thiếu kiến thức ở nhiều lĩnh vực hơn là người lớn. Người lớn hơn tuy thế, có khả năng có những chiến lược rập khuôn về học tập, cho phép họ di chuyển từ giai đoạn người mới vào nghề đến giai đoạn chuyên gia nhanh hơn và khái quát hóa kiến thức cho các tình huống khác.

Là quá sớm để phán xét thành công tột đỉnh của xử lý thông tin như là một thuyết lý giải. Bởi trọng tâm của nó vào phân tích nhiệm vụ và bởi những yêu cầu của nó về tính đặc trưng, sáng sủa và phân tích sàng lọc vì lợi ích của hành vi, nó có nhiều hứa hẹn lớn. Mặt khác, quan niệm về phát triển của nó liên quan quá chặt chẽ với quan niệm về phát triển của nó về sự thay đổi ở người lớn. Như trong thuyết học tập xã hội, những cố gắng thử giải thích sự phát triển dường như tiến hành trên giả định là thay đổi qua tháng ngày tuân theo những nguyên tắc như nhau như biến đổi qua thời gian bằng phút trong buổi thực nghiệm. Giả định này có thể hoặc không có thể được bảo đảm. Trong nhiều trường hợp, khi người lớn "học" trong một buổi thực nghiệm, họ chỉ đơn giản học để sử dụng có hiệu quả cái mà họ đã biết rồi. Thí dụ, khi học chơi cờ vua, người lớn có thể nắm chặt lấy những nguyên tắc bằng khái quát xếp lại kiến thức trước đây cho khớp với cờ vua. Ngược lại, nhiều biến đổi ở trẻ em là do lĩnh hội được những nguyên tắc “mới”, những khái niệm, hoặc tài năng nhận thức mới, hơn là sắp xếp lại những cái cũ. Trước khi trẻ có thể học chơi cờ, nó phải phát triển khả năng di chuyển trong đầu các quân cờ, phù hợp với một số nguyên tắc, để hình thành một bản đồ nhận thức về vị trí các quân trên bàn cờ, v.v... Không rõ là sự thay đổi đó ở người lớn có làm sáng tỏ các loại thay đổi đó ở trẻ em không.

Một, vấn đề có liên quan là khó mà liên hệ những biến đổi ngắn hạn được các nhà tâm lý xử lý thông tin xem xét với những biến đổi dài hạn, về chất theo giai đoạn thuyết được Piaget đề xuất. Có thể là những biến đổi có vẻ cách mạng từ giai đoạn này sang giai đoạn khác. Khả năng được rút gọn lại thành những biến đổi ngắn hạn, nếu trình độ phân tích đủ tinh tế. Thế mà có thể là tiếp cận xử lý thông tin sẽ đòi hỏi thêm vào một số nguyên tắc hoạt động, dẫn tới những thay đổi chính về chất lượng trong tổ chức nhận thức.

Thiếu quan tâm đến bối cảnh của hành vi.

Những phê phán đã tấn công sự thờ ơ của các nhà tâm lý xử lý thông tin đối với hoàn cảnh tự nhiên của hành vi. Hình ảnh của đứa trẻ là “một tâm hồn duy lý, cô lập, mất bối cảnh

với kiến thức hạn chế, vô tâm, vô cảm, không có thái độ, không có quan niệm về thế giới” (Sigel. 1986). Tiếp cận xử lý thông tin đặt trọng tâm vào cơ chế xử lý nào con người đem lại cho một nhiệm vụ hoặc hoàn cảnh, và vào các thông số của nhiệm vụ hơn là sự tương tác giữa những yêu cầu hoặc khả năng của hoàn cảnh môi trường rộng hẹp và những yêu cầu, mục tiêu và khả năng của con người đó, “chúng ta quên rằng con người và thú vật là những sinh vật hoạt động tích cực, thám hiểm, được điều khiển bởi những ý muốn rõ ràng qua một môi trường biến đổi phức tạp đầy áp ý nghĩa ở những mức phân tích đa dạng” Shaw và Bransford (1977) lý luận rằng máy tính thụ động cung cấp một mô hình khô cứng về nhận thức của con người. Cũng như thế, nhiều nhà tâm lý phát triển đã chỉ ra rằng trí nhớ là một hoạt động áp dụng cho các mục tiêu của trẻ trong môi trường của cuộc sống thực tế.

Craik (1979) kết luận là lĩnh vực nghiên cứu xử lý thông tin đương muộn màng di chuyển vào thời kỳ lịch sử tự nhiên của nó. Trong khi đa số các lý thuyết bắt đầu bằng những quan sát con người trong môi trường tự nhiên, xử lý thông tin bắt đầu ở trong phòng thí nghiệm, với những tìm tòi trong các hoàn cảnh nhân tạo, chỉ bây giờ nó mới có cái nhìn về những tư liệu và nhiệm vụ có giá trị về môi trường hơn. Các nhà tâm lý xử lý thông tin nay có thể nghiên cứu đọc ngôn ngữ tín hiệu, đối thoại, truyện kể, hành vi xã hội trong môi trường tự nhiên, và trí nhớ về những sự kiện xảy ra những năm trước đây. Thuyết của Sternberg về trí thông minh quan tâm đến ảnh hưởng xã hội và sự ăn khớp với nhau giữa trí thông minh của con người và nhu cầu của đời sống hàng ngày.

Tóm tắt.

Tiếp cận xử lý thông tin nghiên cứu xem các hệ vận hành những kí hiệu, có khả năng hạn chế, làm việc ra sao. Các nhà nghiên cứu lấy máy tính như một mô hình hoặc như một công cụ hướng tìm ẩn dụ, hoặc như một cách tái tạo và thử nghiệm những quan điểm của họ về bản chất của tư duy con người. Có những biến đổi phát triển trong cách trẻ em quan tâm tới biểu tượng, lưu trữ và phối hợp thông tin. Đại bộ phận của sự phát triển đó xảy ra bằng những tự thay đổi bản thân, trong khi trẻ đề ra những nguyên tắc quyết định làm và thay đổi chúng như là một kết quả của sự phản hồi. Các nhà nghiên cứu thường bắt đầu bằng thực hiện sự phân tích nhiệm vụ. Rồi họ hoặc đề ra một mô hình máy tính về cách trẻ giải quyết vấn đề ra sao, hoặc lưu trữ thông tin, hoặc thử nghiệm hiệu quả xử lý của trẻ.

Con người bị giới hạn trong số lượng thông tin họ có thể xử lý trong một thời gian quy định và trong thời gian bao lâu họ có thể xử lý thông tin. Đa phần phát triển bao hàm học cách vượt qua những giới hạn đó bằng đạt được những quá trình kiểm soát có hiệu quả. Nghiên cứu về trí nhớ, lĩnh vực được nghiên cứu nhiều nhất về phát triển trong xử lý thông tin đã dẫn tới 4

kết luận:

1. Đạt được những chiến lược phù hợp là cơ sở của nhiều cải tiến trong trí nhớ.
2. Những hạn chế về trí nhớ có thể thu hẹp việc sử dụng những năng khiếu lý luận logic có ích.
3. Phát triển của trí nhớ và kiến thức đan xen với nhau.
4. Siêu trí nhớ được cải tiến nhiều trong phát triển

Những biến đổi trong biểu tượng của thông tin và các nguyên tắc xử lý thông tin cũng thay đổi xử lý thông tin. Những biến đổi rất phụ thuộc đó trong trí nhớ, biểu tượng và giải quyết vấn đề được móc nối chặt chẽ với các khía cạnh khác của biến đổi nhận thức, như kiến thức gia tăng về thế giới và sự đạt được các thao tác tâm trí kiểu Piaget. Trí thông minh có thể coi như sự áp dụng hữu hiệu sáng suốt của các thành phần xử lý thông tin.

Những nhà lý thuyết xử lý thông tin nhìn con người như những hệ tự thay đổi bản thân, tích cực, có tổ chức phát triển bao hàm sự biến đổi cả về lượng lẫn về chất, cả về di truyền lẫn ảnh hưởng của môi trường, cốt lõi của sự phát triển là một hệ kiểm soát dòng thông tin, có hiệu quả gia tăng.

Mặt mạnh của thuyết là khả năng của nó để biểu lộ tính phức tạp của tư duy, tính đặc thù của nó liên quan đến thành tựu và phương pháp chặt chẽ của nó. Mặt yếu bao gồm một số thiếu sót chuẩn mực của mô hình máy tính, những vấn đề thuộc giải thích sự phát triển và thiếu quan tâm đến bối cảnh tự nhiên của hành vi.

Created by AM Word₂CHM

Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC



"Khi bắt đầu các thực nghiệm đó, tôi ngồi xuống bãi cỏ, giữa những con vịt con và để làm cho chúng đi theo tôi, tôi lê mình, trong khi ngồi, xa khỏi chúng... Những con vịt non khác với các con ngỗng non, đòi hỏi sự chăm sóc mật mồi hơn, khế kêu, nằm bẹp suốt thời gian và kêu quàng quạc không ngớt (Lorenz 1952).

"Thời kỳ đầu của chống đối, có thể khởi đầu ngay hoặc lùi lại muộn hơn: nó kéo dài từ vài giờ cho đến một tuần hoặc hơn nữa. Trong thời gian đó, em bé tỏ ra rất khốn khổ vì mất mẹ và nó tìm để bắt lại được mẹ nó bằng tất cả sự cố gắng hạn chế của nó.

Nó thường kêu toáng lên, rung cái nôi của nó, lao mình lung tung và da diết tìm kiếm bất cứ một bóng dáng hay tiếng động nào chứng tỏ sự hiện hữu của mẹ nó... Trong thời kỳ tuyệt vọng, tiếp theo sau thời kỳ chống đối, quan tâm của em bé về bà mẹ vắng mặt hãy còn rõ ràng, tuy ứng xử của nó biểu hiện sự thất vọng, gia tăng. Những vận động tích cực của cơ thể giảm đi, hoặc kết thúc và em bé có thể khóc ti tỉ hoặc từng lúc. Nó thu mình lại và bất động, không đòi hỏi gì ở người xung quanh, và rơi vào tình trạng buồn bã sâu sắc như chịu tang" (Bowlby 1969). Từ những lĩnh vực khác của tâm lý học thậm chí của các khoa học khác. Tập tính học là một thí dụ. Tập tính học là việc nghiên cứu hành vi có ý nghĩa về tiến hóa của các loài trong môi trường tự nhiên.

Thuyết này có những năm khởi đầu trong số các nhà sinh vật học châu Âu và cuối cùng đã đến với các nhà tâm lý phát triển trong hai thập kỷ vừa qua, thông qua các nghiên cứu của John Bowlby về gắn bó của trẻ bé. Thuyết tập tính học này cung cấp những khái niệm chính về lý thuyết của quan điểm tiến hóa về phát triển. Như Rousseau đã nhận xét: "Người ta cần nhìn gần ở tầm tay để nghiên cứu những con người, nhưng để nghiên cứu con người, người ta cần nhìn từ xa. Tập tính học đặt những con người trong một bối cảnh rộng, thế giới động vật. Người ta trở nên khiêm tốn, khi chiêm ngưỡng thấy trên một cây số vuông của một thửa rừng Brazil có nhiều loại côn trùng, hơn là các loại linh trưởng trên thế giới. Nhân loại chỉ là một phần nhỏ của vương quốc động vật, đương tiến hóa.

Chương này tập trung vào những mối liên quan giữa tập tính học và sự phát triển của con người, cần nhấn mạnh là hầu hết các nghiên cứu tập tính học được thực hiện trên những loài không phải là con người. Các nhà tâm lý có thể áp dụng thế nào những khái niệm từ sự tìm tòi trên thú vật cho hành vi của người là một vấn đề tranh cãi mà chúng tôi sẽ trở lại sau này.

Cấu trúc phần đầu của chương này đi theo cấu trúc của các chương trên: Một lịch sử được tiếp nối với xu hướng chung. Sau đó, có một phần cho những đóng góp chính của tập tính học cho tâm lý học phát triển ở người. Rồi đến: Cơ chế của sự phát triển lập trường về các vấn đề phát triển, tính chất lý thuyết của thuyết và đánh giá.

LỊCH SỬ CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Tập tính học liên quan tới các nhà sinh vật học người Đức từ năm 1700 đến 1800, họ nghiên cứu các ứng xử bẩm sinh. Khái niệm tiến hóa được nhấn mạnh nhờ những quan sát công phu của Darwin trên các hoá thạch và các biến đổi trong đời sống của thú vật và thảo mộc. Ông cùng với Alfred Wallace, buộc phải kết luận là thiên nhiên lựa chọn một số đặc điểm bởi chúng dẫn tới sự sống còn. Từ kết quả của sự chọn lọc đó, các loài biến đổi và đôi khi được phân hóa thành những loài cấp dưới. Do đó, nhiều động vật bao gồm cả những con người, có quan hệ với nhau thông qua những tổ tiên chung. Darwin đề xuất là trí thông minh và những ứng xử khác cũng như các cấu trúc thể chất là những sản phẩm của tiến hóa. Nếu chúng tăng thêm các cơ may sống còn, chúng được giữ lại, nếu không chúng bị mai một đi. Tuyên bố của Darwin về một tổ tiên chung của loài người và của những con linh trưởng khác không được hồ hởi chấp nhận ở nước Anh thời Victoria.

Quan sát cẩn thận và làm catalô về cây cối và thú vật của Darwin được các nhà tập tính những năm về sau bắt chước. Trong khi mô tả cẩn thận đời sống của thú vật và cây cối, ông cũng miêu tả hành vi của chính con mình.

Tập tính học là một môn học riêng biệt bắt đầu từ năm 1930 với những nhà sinh vật học châu Âu Konrad Lorenz và Niko Tinbengen. Các ông, thường hay cộng tác với nhau để phát triển những khái niệm mấu chốt được bình luận ở phần sau. Những nhà tập tính học coi những

con vật như những cơ thể tích cực sống trong một cái nôi sinh thái đặc biệt, chứ không như những cơ thể thụ động chịu sự thúc đẩy của những kích thích như theo truyền thống của thuyết học tập. Nghiên cứu của họ về các loài khác nhau như vẹt, bướm bướm, và cá gai cung cấp một ý nghĩa khoa học cho cái từ đôi khi bí hiểm là “bản năng”. Nhiều quan sát của Lorenz là về những thú vật hoang dã, lang thang tự do trong và xung quanh nhà ông. Lorenz và Tinbergen được tặng thưởng giải Nobel Y học về sinh lý học năm 1973, với sự cộng tác của một nhà tập tính học khác: Karl Von Grisch. Đối với các nhà tâm lý, công trình của Eibl - Eibesfeldt đặc biệt quan trọng vì ông là một trong những người đầu tiên đặt mối liên hệ chính thức giữa tâm lý học và tập tính học. Mối liên quan với tâm lý học đó kích thích sự quan tâm đến các báo cáo tập tính học về hành vi con người. Tập tính học tiếp tục gây ảnh hưởng đến các nghiên cứu về hành vi ở châu Âu và gần đây ở Mỹ. Quan điểm tập tính học chỉ đạo các nghiên cứu quan sát, các nghiên cứu sinh lý, sinh lý thần kinh và các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm về hành vi. Những năm gần đây, tập tính học đã sát nhập với tâm lý học so sánh, đặt trọng tâm vào nghiên cứu trong phòng thí nghiệm về những loài vật khác nhau để hình thành một tổng hợp mới ở Bắc Mỹ. Công trình về các chủ đề như những con chuột non tìm thấy tổ bằng đánh mùi như thế nào, những con khỉ tương tác với đồng đẳng ra sao, và những con mẹ ở động vật có vú xử sự thế nào với con, ngay sau khi sinh, phối hợp các phương pháp thực nghiệm và quan sát. Công trình dựa vào kinh nghiệm và thực nghiệm nhiều hơn và ít tư biện (dựa vào lý luận) và ít lý thuyết hơn là những nghiên cứu tập tính học “kinh điển” trước đây của châu Âu. Trọng tâm nay đặt vào những nguyên nhân tức thì của hành vi - thí dụ, mùi thơm hoặc nhiệt độ - hơn là vào nguồn gốc tiến hóa của hành vi. Quan sát, tuy nhiên tiếp tục đóng một vai trò quan trọng, và trở thành đáng kính về khoa học.

Những báo cáo tập tính học, phổ cập đã đến tới công chúng rộng rãi, “Con khỉ trần trụi” (Morris 1967). “Về sự tấn công” (Lorenz 1966) đề xuất những ý kiến gây hứng thú về những nguyên nhân bẩm sinh của hành vi con người, và đã bị phê phán vì đã quá nhấn mạnh tới ảnh hưởng sinh học đối với hành vi xã hội của con người.

Gần đây một lĩnh vực phụ mới của sinh vật học “sinh học xã hội” đã gia nhập tập tính học, được xác định do người phát ngôn chính là E.O. Wilson như là “nghiên cứu cơ sở sinh học của mọi hành vi xã hội” (1975). Tuy hai lĩnh vực đó phần lớn chồng chéo lên nhau, sinh học xã hội tập chung vào các cấu trúc xã hội, đặc biệt ở trình độ toàn xã hội hơn là trên một cá nhân. Đó là một lai tạo của tập tính học, môi trường sinh thái (nghiên cứu xem các cơ thể-có liên quan thế nào với môi trường), di truyền và sinh học dân số. Công trình của các nhà sinh học xã hội về các chủ đề như mô hình sinh sản, lòng vị tha, và trật tự xã hội, bắt đầu gây tác động đến nghiên cứu phát triển (Mac Donald 1988).

Tâm lý học phát triển nhạy cảm với tập tính học bởi vì các nhà tâm lý phát triển có truyền thống quan sát trẻ và quan tâm đến cơ sở sinh học của phát triển (Baker và Wright 1955, Gesell 1945, G.S. Hall 1904). Nhiều nhà tâm lý phát triển tiếp tục quan sát trẻ em qua tâm lý hành vi nhiều năm của chúng. Sự bùng nổ đầu tiên của công trình tập tính học trên trẻ em xảy ra ở nước Anh. Gương mặt sáng giá nhất đã làm các nhà tâm lý học phát triển quan tâm đến tập tính học là John Bowlby. Việc ông đi từ theo học thuyết Freud sang một báo cáo tập tính học về gắn bó xã hội giữa trẻ bé và người chăm sóc vào năm 1950, ở nước Anh đã đặt nền móng cho những tìm tòi về sau trong lĩnh vực đó ở châu Âu và Bắc Mỹ. Gần đây hơn, những nhà tâm lý có xu hướng tập tính học đã mở rộng tiếp cận sang các lĩnh vực khác của hành vi ở trẻ bé tí, thí dụ biểu lộ trên nét mặt và liếc mắt nhìn một số đồ vật. Đối với trẻ lớn hơn, công trình tập chú vào tương tác giữa đồng đẳng. Thật thú vị là một trong các người sáng lập ra tập tính học Tinbergen, đã nghiên cứu những trẻ tự tóa và giải thích hành vi của chúng như sự sợ hãi tột độ đáp ứng cho tình trạng bị người khác nhìn (Tinbergen và Tingengen 1972), cần lưu ý là đa phần các nghiên cứu mới đây trên thú vật do các nhà tập tính học Bắc Mỹ và các nhà tâm lý học so sánh là về sự phát triển. Nghiên cứu đó trên hành vi của mẹ và sơ sinh, ở thú vật bắt đầu tác động tới nghiên cứu về phát triển ở người và thú vật đã được diễn đạt như sau: “Quan điểm phát triển là cơ bản để hiểu được các thông số tiến hóa và sinh thái được hoàn thiện ra sao ở các cá nhân và nhóm. Cái hố ngăn cách giữa sinh học phân tử và chọn lọc tự nhiên sẽ được lấp đầy bằng phân tích sự phát triển của hệ thần kinh, hành vi và tâm lý” (Gothlieb 1979). Việc nghiên cứu sự phát triển của hành vi là “Xương sống của tâm lý học so sánh. Những thiếu sót trong nghiên cứu đó không tránh được gây khiếm khuyết cho đường hướng khác của tìm tòi, từ sự tiến hóa của hành vi và tâm lý di truyền đến nghiên cứu hành vi cá nhân và của nhóm” (Schneirla 1966).

Created by AM Word₂CHM

XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT



Tập tính học có 4 khái niệm cơ bản là đặc điểm (1). hành vi bẩm sinh đặc thù của loài (2). triển vọng tiến hóa (3), tiềm năng học tập (4). phương pháp tập tính học. Các khái niệm lý thuyết được mô tả ở đây dựa trước tiên trên tập tính học kinh điển tức là trên những đóng góp của các nhà tập tính châu Âu, đặc biệt là Lorenz. Tinbergen, và Eibl - Eibesfeldt. Những đóng góp đã ảnh hưởng tới những báo cáo tập tính học về sự phát triển của con người, nhiều hơn là công trình gần đây ở Bắc Mỹ do các nhà tâm lý học so sánh. Trong khi tập tính học tiếp tục biến chuyển, trọng tâm đặc biệt vào các vấn đề phát triển cũng đổi thay. Đặc biệt các nghiên cứu về phát triển hành vi ở mẹ và con trên thú vật có khả năng trở thành động lực nổi trội.

Hành vi bẩm sinh đặc thù của loài.

Hành vi bẩm sinh được coi giống như những bộ phận của cơ thể ở chỗ là cả hai đều chủ yếu như nhau trong mọi thành viên của một loài được thừa kế và thích nghi (Lorenz 1937). Một số hành vi, giống như các cấu trúc thể chất, chịu sự kiểm soát của di truyền. Tuy không có những cấu trúc thể chất hoặc hành vi hoàn toàn bẩm sinh, bởi lẽ chúng luôn luôn được biểu hiện trong một môi trường đặc biệt tập tính học nhấn mạnh tới những đóng góp sinh học cho hành vi.

Các nhà tập tính nói chung đều nhất trí là một hành vi là bẩm sinh nếu có 4 đặc điểm sau:

1. Rập khuôn về hình dạng (tức là có một đoạn hành động không thay đổi) qua các cá thể trong một loài.
2. Hiện hữu không hề có trải nghiệm có liên quan trước đó có thể cho phép hành vi đó được học tập.
3. Phổ biến đối với loài (có nghĩa là được thấy ở mọi thành viên).
4. Tương đối không thay đổi coi như là kết quả của trải nghiệm và học tập sau khi đã được thiết lập.

Thí dụ, trong một số tiếng chim hót, có y nguyên một âm thanh xuất hiện ở tất cả những thành viên của loài ở tuổi trưởng thành về tình dục, thậm chí chúng không bao giờ nghe thấy tiếng hót của những thành viên khác của loài. Như thí dụ đó minh họa, một số hành vi bẩm sinh không có mặt lúc sinh, nhưng xuất hiện về sau như là kết quả của sự thành thục về sinh lý. Trái với các hành vi bẩm sinh những hành vi nhiễm tập, như việc sử dụng "gậy" để làm "công cụ" ở con tinh tinh, thay đổi về dạng từ con này sang con khác, đòi hỏi kinh nghiệm có liên quan về trước, thường thay đổi theo tình huống trong các thành viên của loài, và biến đổi như là hậu quả của kinh nghiệm.

Hành vi bẩm sinh được gọi là "đặc thù của loài" có nghĩa là chúng xảy ra trên tất cả các

thành viên của loài hoặc ít nhất ở một nhóm dưới đặc biệt, như thể ở tất cả những con đực hoặc ở tất cả những con non. Nếu các loài khác cũng có hành vi đó, xảy ra hai khả năng. Một là hai loài có quan hệ với nhau, có lẽ do đã tách thành những dòng riêng biệt ở một điểm nào đó trong quá trình tiến hóa của chúng. Có nghĩa là chúng có tổ tiên chung. Khả năng kia là hành vi đã tiến hóa độc lập trong cả hai loài, có lẽ do chúng có những môi trường vật chất và nhu cầu tương tự. Thí dụ ở nhiều loài, con vật non bám vú vào bộ lông của mẹ nó - một điều cần thiết cho sự sống còn nếu con vật non phải đi chu du cùng mẹ, khi mẹ nó di chuyển trên một lãnh thổ để kiếm thức ăn hoặc chạy trốn khỏi kẻ săn đuổi nó. Những kết luận về các hành vi tương tự ở những loài khác nhau cần được cẩn thận rút ra không chỉ vì chúng có thể tiến hóa độc lập mà cũng vì các hành vi đó có thể có ý nghĩa khác nhau hoặc chức năng khác nhau trong cả hai loài. Một thí dụ được cung cấp trong vẩy đuôi ở chó và mèo.

Các nhà tập tính học đã nhận dạng được những kiểu hành vi bẩm sinh (1) phản xạ (2) vận hành (theo hướng trong không gian) (3) mô hình hành động cố định. "Phản xạ" trả lời đơn giản đối với kích thích là vấn đề quen thuộc từ lâu với các nhà tâm lý. Thí dụ với những đứa trẻ bé tí nắm chặt lấy ngón tay đặt trong lòng bàn tay nó, xòe những ngón chân khi gan bàn chân bị đụng phải và quay về phía đầu vú khi má trẻ bị đầu vú quét vào. Bất cứ bố/mẹ nào có tóc dài đều đồng ý với nhận xét thú vị của nhà tập tính học là trẻ bé tí đặc biệt có khả năng túm lấy tóc, chủ yếu vào bữa ăn Eibl - Eibesfeldt suy đoán là phản xạ này về nguồn gốc nhằm làm cho việc bám vú vào bộ lông của mẹ được dễ dàng. Nhiều phản xạ đó rất mạnh. Thí dụ một em bé đồ non có thể bám vú vào một sợi dây phơi quần áo và đỡ trọng lượng của nó lên. Khả năng đó sau này mất đi. Những phản xạ ít quen thuộc hơn là động tác phối hợp bơi, trườn, bò và bước đi khi trọng lượng cơ thể được nâng lên, ở sơ sinh hoặc trẻ bé tí.

"Vận hành theo (taxes) là những vận động của cơ thể hướng cơ thể về một kích thích đặc biệt. Con bướm non tẩu thoát khỏi kẻ thù bằng bay về phía mặt trời, một nguồn ánh sáng: con rắn vi-pe (vipère) di chuyển về phía một cơ thể nóng ấm, một con ếch quay mồm về phía con sâu. Loại hành vi bẩm sinh thứ ba, mô hình hành động cố định đã lôi kéo sự chú ý nhiều nhất của các nhà tập tính và các nhà tâm lý. "Một mô hình hành động cố định" là một hành vi bẩm sinh phức tạp phát huy sự sống còn của loài. "Đó là một đoạn hoạt động vận động đã được chương trình hóa về di truyền", nổi lên từ những cơ chế đặc thù được thừa kế trong hệ thần kinh trung ương. Thí dụ, những con sóc chôn hạt dẻ, những con chim "múa" ve vãn những con nhện chẳng tơ, và con cá gai đấu tranh để bảo vệ lãnh thổ của mình. Những mô hình hành động cố định có thể trở nên rất cầu kỳ như khi một con chim bower (giống chim ở Úc có bộ lông sặc sỡ) đực mất hàng giờ để xây dựng tổ uyên ương được trang điểm với hoa quả, vỏ sò, và những con bọ có vỏ đủ màu để lôi kéo con cái. Nó chỉnh lại một cái cành ở đây, thêm vào một bông

hoa ở kia, và đường như dừng lại để thỉnh thoảng ngắm công trình của nó. Giá trị thích nghi của các mô hình hành động cố định đó nằm ở chỗ thông thường chúng kết thúc bằng ăn uống, kết bạn, và phòng vệ loài khỏi bị hại.

Có hai điều kiện để moi ra mô hình hành động cố định: một kích thích tín hiệu và một năng lượng đặc thù cho hành động. “Kích thích tín hiệu” là một tín hiệu đặc biệt mà sự có mặt tự động nhả ra mô hình hành động cố định. Lorenz (1966) ví quá trình đó như một chìa khóa mở một ổ khóa. Một kích thích tín hiệu có thể là một chất lượng đơn giản như khi mùi axit buy-ty-rie được những con vật máu nóng tỏa ra làm cho một con ve rơi từ một cành cây xuống con mồi của nó. Một, kích thích tín hiệu có thể trở thành tín hiệu về quan hệ, phức tạp hơn, như khi cái bụng đỏ của một con cá gai đực phiêu lưu vào lãnh thổ của một con cá gai khác, gây nên một hành vi đánh nhau. Một con mồi chỉ hơi giống con cá gai về hình dáng nhưng nửa mình phía dưới có màu đỏ, moi ra được mô hình hành động cố định đó, trong khi một con mồi thích hợp nhưng không có phần đỏ thường là không làm được. (Tinbengen 1951). Do đó, kích thích tín hiệu là đặc thù và đôi khi phải ở một hướng hoặc một vị trí đặc biệt. Tinbengen (1958) phát hiện ra kích thích tín hiệu đó khi nhận thấy là những con cá gai của ông trong một bể cá, cạnh một cửa sổ nhìn ra đường, trở nên bị kích động ở một thời điểm nào đó trong ngày. Cuối cùng ông nhận ra rằng một xe tải chở thư màu đỏ đã đi qua một kích thích tương đối gần với kích thích tín hiệu tự nhiên. Một thí dụ khác về tính đặc thù của kích thích tín hiệu là của một con gà mái không cứu một con gà con khốn khổ đang giãy giụa mà nó có thể thấy dưới cái chuồng thủy tinh nhưng không thể nghe được. Tuy nhiên nó sẽ cứu ngay con gà con nếu nó có thể nghe tiếng kêu thảm thiết, cho dù nó không thể trông thấy.

Khi kích thích tín hiệu là một sự cường điệu phù hợp của kích thích tín hiệu bình thường, nó động viên mô hình hành động ổn định. Con chim chơi chơi (loại chim mỏ ngắn sống ở vùng sinh lầy gần biển) đeo vòng ở chân (để đánh dấu) ưa lặn bắt thường những quả trứng to vào tổ, dù rằng quả trứng to đến nỗi cứ tiếp tục trượt ra ngoài. Ngư dân lợi dụng kích thích tín hiệu bằng sử dụng những mồi nhử tăng cường cho con mồi tự nhiên (kích thích tín hiệu) của cá to.

Sự dễ dàng để cho một kích thích tín hiệu moi được mô hình hành động ổn định phụ thuộc vào yếu tố thuận lợi thứ hai “năng lượng hoạt động đặc thù”, Theo Lorenz, năng lượng cho từng xung lực được, xây dựng dần dần trong hệ thần kinh trung ương. Năng lượng đó tạo nên một sự sẵn sàng hành động hoặc một “tính khí” (tâm trạng) nào đó. Nhu cầu giải tỏa định kỳ năng lượng đó được gặp khi xảy ra mô hình hành động ổn định và nhờ đó nhả năng lượng ra. Thời gian từ lúc hành vi vừa qua xảy ra càng dài thì việc xây dựng năng lượng càng lớn và kích thích tín hiệu càng có khả năng bùng hành vi ra. Nếu sự thúc ép trở nên rất lớn, hành vi có thể xảy ra, thậm chí không có kích thích tín hiệu. Điều này đôi khi được gặp trên thú vật bị

giảm giữ như khi con chim sẻ đá cho ăn bằng tay, không hề có kinh nghiệm săn bắt mồi, tấn công những côn trùng không trông thấy, thực hiện những động tác giết chết và có vẻ nuốt chửng chúng. (Lorenz. 1937). Một thí dụ khác là của con chuột cái ở tình trạng sẵn sàng tìm lại con mới sinh tới mức, nếu con chuột non không có mặt, thì chuột mẹ lặp đi lặp lại việc tóm vào chính đuôi của mình hoặc chân sau và đưa nó về tổ, (Eibl Elbesfeldt 1975). Một thí dụ trên người là trẻ bé tí không có đủ cơ hội để bú vào bữa ăn vì đầu vú quá to, nó sẽ kêu khóc và làm động tác mút, thậm chí không có vật gì trong mồm cả (Spitz 1937).

Khi các xung lực cùng hoạt động, hành vi nhập nhằng sẽ là kết quả. Thí dụ điệu múa ve vãn lằng nhằng của con cá gai đực bây giờ là kết quả của hai lực xung đột. Cái lằng (Zig) về phía con cái là do lực tấn công trong khi cái nhằng (Zag), tránh xa con cái, là do động cơ ham muốn đưa con cái về tổ để kết bạn với nó. Theo Lorenz (1966), hành vi đó đã trở thành nghi thức trong hành vi ve vãn bẩm sinh của loài. Đồng thời, nổi dậy những xung lực cũng có thể dẫn tới hành vi không liên quan, không thuộc về bất cứ xung lực nào. Thí dụ, những con gà trống đương đấu đá, bất thần ngừng lại và mổ đất như là để ăn (Lorenz 1935), một hành vi mà các nhà tập tính học gán cho một sự xung đột giữa sợ hãi và tấn công.

Đôi khi, xung lực phải được thỏa mãn từng đoạn. Những con cichlids phải đánh nhau với những con đực khác, trước khi kết bạn với con cái. Nếu không có con đực ngang tài để thỏa mãn xung lúc tấn công, những con cái sẽ bị giết chết để thay thế vào (Eibl Eibesfeldt, 1975).

Những khái niệm về mô hình hành động cố định, kích thích tín hiệu và xung lực ăn khớp với nhau như sau: “Khi sự sẵn sàng hành động bên trong trùng với tình huống giải phóng kích thích phù hợp, thì một mô hình hành động cố định sẽ tự động chạy theo dòng chảy của nó” (Eibl - Eibesfeldt 1975). Quá trình đó có sự ràng buộc với các cơ chế sinh lý có nền tảng di truyền, những con đường logic thần kinh và các trao đổi nội tiết là những nguyên nhân tột cùng của hành vi bẩm sinh (xem Eibl - Eibesfeldt 1975).

Việc xây dựng và giải phóng năng lượng có cơ sở sinh lý đó giống như khái niệm của Freud về xung năng. Hơn nữa, trong cả hai lý thuyết, năng lượng đó có thể chuyển dịch về phía một đối tượng khác với mục tiêu mong muốn, như trong tấn công bị lái đi. Trong khi Freud quan tâm tới các xung lực tính dục và tấn công. Lorenz (1966) qui chiếu vào 4 xung lực lớn đối, sinh sản, tấn công và bỏ chạy. Các xung lực đó được biểu lộ qua một số những mô hình hoạt động cố định đặc thù hơn như là mút, làm tổ, tấn công và chạy. Gần đây hơn, các nhà tập tính gợi ý một số xung năng khác như xung năng học tập được biểu lộ bằng hành vi tò mò và chơi đùa (Eibl - Eibesfeldt 1975). Tuy nhiên có một biến đổi quan trọng là nhiều nhà tập tính bỏ rơi hoàn toàn khái niệm về xung lực. Họ lập luận rằng quan điểm đó vô ích bởi vì không thể dễ

dàng trải nghiệm được, không rõ ràng, và dẫn tới những giải thích quá đơn giản về hành vi.

Khái niệm về mô hình hành động cố định cũng được biến đổi theo nhiều cách. Thí dụ, nghiên cứu đã tìm thấy là nhiều mô hình hành động cố định thay đổi nhiều hơn người ta nghĩ lúc đầu. Nay chúng đôi khi được gọi là “mô hình hành động tình thái” (modal action pattern). Hơn nữa, một phần đòi hỏi là kích thích tín hiệu phải đặc thù, nay phản ánh tính chất của hệ cảm giác hơn là các cơ chế bẩm sinh trong hệ thần kinh trung ương. Cuối cùng những hoạt động chuyển dịch có thể có những lý giải khác có thể lựa chọn, như loại bỏ các ức chế khỏi hành vi thông thường.

Phản xạ bẩm sinh, vận hành theo và mô hình hành động cố định có ý nghĩa về phát triển. Các hành vi cho phép trẻ bé tí tồn tại hoặc bằng cho phép nó tìm thức ăn và trốn khỏi những kẻ săn lùng, tự mình hoặc ràng buộc mình với một người lớn chăm sóc nó, thông qua những hành vi như kêu khóc, bám vú, mút và mỉm cười. Thí dụ con ngỗng con kêu “wi, wi”, đặc biệt khi ở một mình và moi được sự đáp ứng trấn an của mẹ nó. Hơn nữa, với sự thành thục về sinh lý, sẽ có những hành vi mới như làm tổ, cho phép một sự thích nghi hơn với môi trường xung quanh. Sự ăn khớp giữa nhu cầu của cơ thể và hành vi bẩm sinh mà nó có không phải là tình cờ mà là sản phẩm của một lịch sử tiến hóa lâu dài của loài.

Việc nhấn mạnh vào hành vi bẩm sinh do các xung năng điều khiển không từ bỏ cảm giác mà các nhà tập tính cho rằng học tập là quan trọng. Đúng hơn là, đa số các nhà tập tính lập luận đơn giản là cần thiết phải mô tả và hiểu hành vi bẩm sinh trước khi nghiên cứu xem nó bị môi trường biến đổi nó như thế nào. Đại bộ phận hành vi được xem như là một sự đan kết giữa các yếu tố bẩm sinh và nhiễm tập. Một con quạ, bẩm sinh biết làm tổ thế nào, nhưng qua làm và sửa sai, nó học được là thủy tinh vỡ và các mẫu nước đá ít phù hợp hơn là các cành cây cho mục đích đó (Eibl - Eibesfeldt 1975). Một con sóc bẩm sinh biết vằn vò, gặm và làm vỡ những hạt dẻ, nhưng qua thực hành học được cách thống hợp những hành vi cá nhân đó vào một hành vi có hiệu quả. Kỹ năng gặm khéo léo có thể dễ dàng thích nghi với những hoàn cảnh mới như khi những con chim sẻ ngô mau chóng học mở những chai sữa thế nào. Giá trị sống còn của sự đan kết giữa hành vi bẩm sinh và nhiễm tập có vẻ rõ ràng. “Các yếu tố nhiễm tập được coi như để đóng góp thêm sự uyển chuyển cho hành vi và động viên sự thích nghi lớn hơn, cho những điều kiện khác nhau của môi trường. Các yếu tố bẩm sinh bảo đảm cho một số phản ứng đối với kích thích được thực hiện mà không cần có sự học tập” (Hess 1970)

Một phối hợp xa hơn giữa hành vi bẩm sinh và nhiễm tập là một khi một hành vi mới được nhiễm tập, nó có thể phục vụ các xung năng bẩm sinh. Lorenz mô tả cách một hành vi nhiễm tập “vỗ tay” trở thành một cử chỉ làm cho dịu đi.

“Ai lại không biết một con chó khi đã làm một lỗi gì đó, nay đến gần chủ nó, lê trên cái bụng của nó, ngồi trước mặt chủ, tai cụp xuống, với bộ mặt thuyết phục nhất “đừng đánh tôi”, cố gắng bắt tay. Tôi đã có lần thấy một con chó xù thực hiện động tác đó trước một con chó khác mà nó sợ” (1950).

Triển vọng tiến hóa

“Một con gà con đúng là con đường mà một quả trứng làm một quả trứng khác” (Vô danh).

Tiến hóa bao gồm sự biến đổi chủng loại phát sinh hoặc biến đổi trong một loài qua các thế hệ, ngược lại với biến đổi cá thể phát triển hoặc biến đổi phát triển trong một cuộc đời đơn lẻ. Thuyết tiến hóa của Darwin được vạch ra trong “Nguồn gốc của loài” (1859): Căn cứ vào một biến đổi trong các thành viên của một loài và căn cứ vào tính chất môi trường của loài đó, một số biến đổi có khả năng tồn tại hơn là những biến đổi khác. Bởi vì các đặc điểm có một cơ sở di truyền và những thú vật tồn tại được là những con sinh sản, những đặc điểm thích nghi nhất được chuyển sang cho những đứa con. Đã có những thay đổi trong những đặc thù của thuyết, đặc biệt dưới ánh sáng của thuyết di truyền hiện đại, và cả những bất đồng như tiến hóa có thể hay không bao gồm những biến đổi bất thành hình. Tuy nhiên, các khái niệm cơ bản không thay đổi từ thời Darwin.

Từ một triển vọng tiến hóa, con người là một thử nghiệm tự nhiên. Mỗi loài, bao gồm cả người, là một giải đáp cho một vấn đề được môi trường đặt ra. Các vấn đề đó bao gồm cách tránh né những kẻ săn lùng, cách có được thức ăn và cách sinh sản.

Dòng phát triển trong đó một cá thể đi theo một mô hình được loài đạt được vì nó giúp cho sự tồn tại giống đúng như một số đặc điểm cơ thể như tư thế đứng và bàn tay ốp các ngón với ngón cái, tạo điều kiện cho sử dụng công cụ được dễ dàng, một số hành vi phản xạ, vận hành theo và mô hình hành động cố định, cũng làm cho sự sống còn được dễ dàng bằng kết bạn, lượm hái thức ăn, chăm sóc... Các hành vi xã hội như giao tiếp giữa cá nhân và hợp tác, phát huy sự cấu kết thành nhóm và do đó gia tăng cơ may tồn tại. Darwin thấy sự đấu tranh để sinh tồn và “sự tồn tại của cái phù hợp nhất” hoạt động ở trình độ hành vi có thể quan sát cũng chẳng kém gì trong các cấu trúc của cơ thể. Những hành vi mới lộ ra thông qua các biến đổi di truyền tự nhiên hoặc biến dị, và nếu chúng cho phép cơ thể tồn tại đủ lâu để sinh sản, có thể về mặt di truyền được truyền sang cho thế hệ sau. Các hành vi thành công đó dần dần trở thành chung cho toàn dân qua nhiều thế hệ.

Tuy nhiên, suy ra thì quá trình tiến hóa không đơn giản như có vẻ là như thế. Không phải luôn luôn thấy rõ ràng giá trị của một hành vi bẩm sinh là gì. Thí dụ, một hành vi có thể dẫn tới

tử vong của một cá nhân, nhưng lại gia tăng sự sống còn của loài. Khi một con chim phát hiện ra một kẻ săn lùng, nó kêu cảnh báo cho đàn chim, do đó lôi kéo sự chú ý của kẻ săn lùng và làm cho đời sống của con chim đó lâm nguy. Song đàn chim thì sống sót. Phức tạp hơn nữa là nhiều hành vi hiện đương tồn tại, như các phản xạ ở đứa trẻ, của con người chẳng hạn, không còn cần thiết lâu cho sự sống còn: đó là những di tích. Nhiều lập luận sớm về sự tiến hóa chứng minh những nguy hiểm của sự suy đoán suông trong lĩnh vực này. Đã có lần người ta tuyên bố là những con chim hồng hạc màu hồng bởi vì để khó cho những kẻ săn bắn trông thấy chúng ngược với ánh sáng mặt trời lặn (Thayer 1909).

Chúng tôi không thể quá nhấn mạnh tầm quan trọng của thuyết tiến hóa trong tư duy tập tính học. Khi một nhà tập tính hỏi tại sao xảy ra một hành vi đặc biệt, người đó chủ yếu hỏi hành vi tạo điều kiện như thế nào cho sự thích nghi với môi trường được dễ dàng và do đó cho sự sống còn của loài. Kiểu giải thích đó không được tìm thấy trong bất cứ thuyết chủ yếu nào khác về phát triển. Eleanor Gibson (Xem chương 6) nhấn mạnh rằng mỗi loài phát triển một số kỹ năng tri giác do yêu cầu của môi trường xung quanh, nhưng một số ít giả thuyết về phát triển lại bắt nguồn từ lập luận này. Đa số lý thuyết tìm lời giải thích cho sự phát triển trong những kinh nghiệm học tập hoặc sự thành thục của cơ thể các cá thể trong suốt cuộc đời. Do đó, tập tính học cung cấp một bối cảnh rộng rãi hơn để xem xét sự phát triển.

Thiên hướng học tập

Sự kiểm soát hành vi về sinh lý có thể thấy không chỉ trong các hành vi bẩm sinh đã đạt được trong quá trình tiến hóa mà là trong những bẩm chất hướng về số loại học tập. Các loài khác nhau ở khía cạnh nào mà hành vi của chúng có thể thay đổi, ở chỗ kiểu học tập nào xảy ra dễ dàng, và ở cơ chế học tập. Thiên hướng học tập bao gồm những thời kỳ nhạy cảm và những khả năng học tập chung và đặc thù. Thời kỳ nhạy cảm, hoặc “quyết định” là những thời kỳ đặc thù khi con vật, về sinh lý, sẵn sàng đạt được một hành vi mới. Vào các thời kỳ đó, con vật chủ yếu đáp ứng một kích thích đặc biệt và có một số hành vi đặc biệt nhạy bén với sự đổi thay.

Thí dụ phổ biến nhất của tập tính học về một thời kỳ nhạy cảm là từ Lorenz. Ít lâu sau khi sinh, thường là trong 1 hay 2 ngày đầu, một số loài chim (thí dụ những con ngỗng) có khả năng nhất để học được những đặc điểm để phân biệt của ngỗng mẹ, và do đó của loài. Trong thời kỳ đó, ngỗng non học đi theo một kích thích và đi đến ưa kích thích đó - hiện tượng được gọi là “dấu ấn”. Dấu ấn tăng cường sự tồn tại của ngỗng con bởi nó bảo đảm cho con ở gần mẹ, tức là gần thức ăn, sự che chở và xa kẻ có ý đồ làm hại và những tình huống hiểm nguy. Kích thích được theo phải hội tụ một số tiêu chí, thí dụ phát ra một tiếng kêu hoặc một kiểu động tác nào đó. Nhưng tiêu chí đặc biệt thay đổi từ loài này sang loài khác, song bà mẹ luôn hội tụ các tiêu

chí đó. Trong điều kiện tự nhiên một đàn vịt con lật đật chạy theo mẹ là một cảnh tượng thông thường. Tuy nhiên, như Lorenz đã phát hiện ra, một số vật “không tự nhiên” cũng hội nhập với các tiêu chí đó, những con chim non có thể trở nên mang dấu ấn về ánh sáng loé lên, chai sữa chuyển động hoặc tiếng kêu quàng quạc của K. Lorenz. Những con ngựa và con cừu cũng trở nên mang dấu ấn của người. Lorenz xem dấu ấn là quyết định bởi vì ông nghĩ là nó không thể phản hồi, một con vịt con mang dấu ấn của ánh sáng loé không trở thành mang dấu ấn của vịt mẹ thực sự nếu vịt mẹ xuất hiện lần đầu tiên vào cuối thời kỳ nhạy cảm.

Ở nhiều loài, dấu ấn có tác động dài hạn lên hành vi tính dục. Lorenz phát hiện là những con quạ gáy xám được người nuôi sẽ gia nhập một đàn quạ gáy xám nhưng trở lại với mối tình đầu của chúng, một con người vào mùa sinh sản. Chúng cố lôi kéo người bằng những mô hình vẽ vãn của loài chúng.

Những thời kỳ nhạy cảm cũng được nhận ra đối với cả hành vi như học tiếng hót của chim, học phân biệt con đực và con cái, của loài, phát triển quan hệ xã hội với người, và hình thành một sự gắn bó giữa sơ sinh và mẹ nó. Trong trường hợp sau, chẳng hạn những con ngỗng mẹ hình thành một sự gắn bó với ngỗng con trong 5 phút sau khi sinh. Nếu những con ngỗng non được chuyển đi ngay sau khi sinh trong 2 giờ, chúng sẽ bị ngỗng mẹ tấn công khi trở lại với mẹ. Song, đợi 5 phút sau khi sinh mới chuyển ngỗng con đi, dẫn tới việc ngỗng con sẽ được mẹ chấp nhận sau này.

Khái niệm về một thời kỳ nhạy cảm đã diễn biến phần nào trong những năm gần đây. Tuyên bố có thể đưa ra được sự tin cậy nhiều nhất là kinh nghiệm tác động ra sao đến cơ thể phụ thuộc vào giai đoạn phát triển có kinh nghiệm xảy ra. (Bateson, 1978). Những thời kỳ nhạy cảm đặc trưng nhất như thời gian được phân ranh giới rõ ràng cho dấu ấn có vẻ chỉ có ở một số loài, và thời kỳ nhạy cảm có thể khác nhau nhiều, kể cả giữa những loài có quan hệ gần gũi. Hơn nữa có sự không nhất trí không rõ thời gian kéo dài của thời kỳ nhạy cảm chỉ được quyết định do cơ chế di truyền hay phần nào còn chịu ảnh hưởng của kinh nghiệm của con thú nữa. (Hess, 1973). Thí dụ có thể tạo nên dấu ấn kể cả sau khi thời kỳ nhạy cảm đã kết thúc nếu kích thích phù hợp được đưa ra trong một thời gian đủ dài. Do đó, rõ ràng là thời kỳ nhạy cảm phức tạp hơn nhiều so với người ta đã nghĩ lúc khởi thủy.

Những thời kỳ nhạy cảm cũng là những thiên hướng học tập: Trong trường hợp dấu ấn, con chim non, về sinh lý, và được điều chỉnh trước để ghi nhận một số loài vật, âm thanh hoặc động tác, lại thêm nó liên kết một trả lời với kích thích đó như là kết quả của kinh nghiệm tức là của việc nhìn thấy đồ vật khi đi theo nó. Như thế sinh lý chuẩn bị cho con chim học từ kinh nghiệm. Học tập dính líu với dấu ấn hoặc hành vi khác đạt được vào thời kỳ nhạy cảm sẽ không

bị nhầm lẫn, với điều kiện hóa thao tác. Dấu ấn đạt được khi có sự tăng cường, thậm chí nó gia tăng, khi hình phạt dưới dạng điện giật xảy ra, và nó chống lại sự hủy diệt.

Khái niệm về một thời kỳ nhạy cảm với nghĩa chung đã được áp dụng rộng rãi trong tâm lý học phát triển. Những can thiệp của nó vào sự gắn bó ở lứa trẻ của người sẽ được bàn cãi ở dưới. Tổng quát hơn, thời kỳ nhạy cảm ủng hộ lập luận là kinh nghiệm sớm là đặc biệt quan trọng đối với hành vi của người lớn, như Freud và nhiều nhà nghiên cứu khác về phát triển sớm đã gợi ý. Hơn nữa, tất cả các thuyết về giai đoạn đều phát biểu là ở từng giai đoạn, lứa trẻ đặc biệt nhạy cảm với một số kinh nghiệm, như là vận động thăm dò, trong thời kỳ giác động (Piaget), sự gặp gỡ của nhu cầu bản thân với những người khác ở giai đoạn tin tưởng mặt kia là ngò vực (Erikson) và sự thỏa mãn hoặc thiếu thốn các xung năng hậu môn vào giai đoạn hậu môn (Freud). Kể cả những thuyết không giai đoạn cũng sử dụng khái niệm sẵn sàng cho rằng trẻ có khả năng nhất để học tập từ một kinh nghiệm nếu điều đó đến đúng lúc. Lứa trẻ không thể lợi dụng việc được trình diễn làm thế nào để phân loại các đồ vật cần nhớ, khi nó mới lên ba, nhưng có thể đã tăng sự nhớ lại như là một kết quả của kinh nghiệm đó ở tuổi lên 6. Cuối cùng cần lưu ý là những thời kỳ nhạy cảm là một khái niệm trung tâm của sự phát triển phôi. Một thứ thuốc đặc biệt được một thai phụ dùng có thể không gây ảnh hưởng hoặc gây tác hại với thai nhi, tùy thuộc vào giai đoạn phát triển của nó.

Cách thứ hai để sinh học kiểm soát gián tiếp hành vi được thấy trong các kỹ năng học tập tổng quát và đặc thù. Đặc biệt ở người khả năng thiên phú do di truyền bao gồm khả năng to lớn chung về học tập từ kinh nghiệm. Con người có thể dạy dỗ được và biết thích nghi cao độ. Chúng ta sẽ phát triển một hệ thần kinh trung ương có khả năng suy nghĩ linh hoạt, những bàn tay có thể thực hiện nhiều hành động khác nhau và một hệ ngôn ngữ cho phép tư duy tượng trưng và giao tiếp bằng lời. Lợi ích của sự mềm dẻo đó là cơ thể có khả năng thích nghi với một môi trường biến động. Có sự quan hệ ít hơn với mô hình hành động cố định để tồn tại đặc biệt ở tuổi trưởng thành. Một cách khác để khả năng học tập chung gắn với các yếu tố bẩm sinh là khả năng học tập thông qua tăng cường và hình phạt.

Như là một kết quả của khả năng chung dựa trên cơ sở sinh lý ở con người để học tập chúng ta đã phát triển các nền văn hóa giúp chúng ta thích nghi. Nền văn hóa đó được chuyển sang thế hệ sau bằng bắt chước và các hình thức học tập khác. Vậy cả sự thích nghi về văn hóa cũng có nguồn gốc sinh học.

Khả năng học tập tổng quát được bổ sung bằng khả năng học tập đặc thù. Khả năng học tập đặc thù phản ánh sự kiện là một cơ thể không thể học mọi thứ được dễ dàng, một cách bằng nhau. Mỗi loài có con đường của mình để vươn tới một số kiểu học tập. Trái với những

tuyên bố của thuyết học tập kinh điển, tất cả các trả lời không được dễ dàng điều kiện hóa bằng nhau với tất cả các kích thích. Các kỹ năng học tập đặc thù đó được nhận ra dễ dàng khi các loài khác nhau được so sánh với nhau. Một thí dụ rất được biết đến là khả năng nhớ đặc thù đáng ngạc nhiên của con cá hồi có thể quay về nơi nó đã sinh ra. Những con chuột, bình thường sống trong hang, sẽ học đi qua mê cung của những nhà tâm lý học nhanh hơn những con diệp và những con ếch (Eibl - Eibesfeldt). Những con chuột hoang mau chóng học được tránh né mồi có chất độc sau một kinh nghiệm rủi ro. (Barnett 1963). Khi một mồi được đưa ra, những con chuột sẽ ăn rất ít, và nếu chúng bị ốm, mồi thức ăn sẽ bị tránh khỏi. Thậm chí trong một kiểu học tập đặc biệt - thí dụ phân biệt bằng mắt nhìn và nhận ra - học tập có thể là chuyên biệt. Thí dụ, những con hải âu lớn học nhận ra những con của chúng, nhưng không nhận ra trứng của chúng, dù rằng những quả trứng đó có những dấu phân biệt có thể dễ được nhận ra. Con người cũng có những kỹ năng học tập chuyên biệt. Chomsky (1960) và những người khác đã tuyên bố là những đứa trẻ của con người đã được điều chỉnh để xử lý và lĩnh hội ngôn ngữ. Việc lĩnh hội sớm ngôn ngữ trong đời một cách nhanh chóng, những hình thái phổ biến về phát âm sớm, chuyện bập bẹ của những đứa trẻ sinh ra đã bị điếc, tất cả đều chỉ vào kết luận này.

Một chú thích thú vị về học tập của thú vật được Lorenz cung cấp (1963): ông gợi ý là một khi một hành vi đã được học, trệch khỏi nó thường gây sự sợ hãi lớn. Ông đơn cử câu chuyện dưới đây để chứng minh điểm này. Một con ngỗng xám sống trong phòng của ông Lorenz đã phát triển tập quán vào nhà mỗi buổi chiều. Lúc đầu, nó luôn luôn đi qua cầu thang đến một cái cửa sổ trước khi bước lên các bậc thang vào buồng nó. Con đường đi vòng đó được rút ngắn cho tới khi nó đơn giản quay về phía cửa sổ ở chân cầu thang thay vì cho di chuyển tới đó. Một buổi chiều Lorenz quên để cho con ngỗng vào nhà. Khi cuối cùng ông nhớ ra khi trời đã tối, con ngỗng chạy vào và trèo ngay lên các bậc thang.

Đến bậc thang thứ năm nó bỗng dừng lại, vươn dài cổ, ở ngỗng đó là một dấu hiệu sợ hãi, và xòe rộng cánh ra như để chạy trốn. Khi đó nó phát ra một tiếng kêu cảnh báo và rất gần như cất cánh bay. Bấy giờ nó ngập ngừng một lúc, ngoảnh đi, hấp tấp chạy xuống năm bước và bắt đầu bước đi một cách cương quyết như một người mang một trọng trách trên con đường khởi thủy và quay lại cửa sổ. Lần này nó trèo lên các bậc khớp với tập quán của nó lúc đầu, từ bên trái, ở bậc thứ năm nó lại dừng lại, nhìn xung quanh, rung người và thực hiện một hành vi trình diễn chào mừng thường được thấy ở những con ngỗng xám khi căng thẳng, sợ hãi đã nhường chỗ cho sự thư giãn. Tôi khó mà tin vào mắt tôi. Đối với tôi không có sự nghi ngờ nào để giải thích việc xảy ra này. Thói quen đã trở thành một tập quán mà những con ngỗng không thể phá vỡ nếu không bị nổi khiếp sợ giáng cho một đòn (Lorenz, 1963).

Phương pháp luận

Các nhà tập tính dựa vào hai phương pháp tổng quát để nghiên cứu hành vi: quan sát tự nhiên và thực nghiệm trong phòng thí nghiệm. Lỗi giải thích đặc biệt của họ về quan sát tự nhiên được xếp như một trong những đóng góp chính cho tâm lý học. Về mặt khác, thực nghiệm ở phòng thí nghiệm có lẽ được sử dụng trong đại bộ phận những nghiên cứu ngày nay về tập tính học. Cả hai đều cần cho lý thuyết.

Quan sát tự nhiên

Có thể không có vẻ cách mạng khi lập luận rằng các cơ thể phải được quan sát trong môi trường tự nhiên của chúng. Nói cho cùng một khoa học bắt đầu bằng xây dựng một cứ liệu về những quan sát mô tả nội dung của khoa học đó. Có lẽ lập luận đó là mối đe dọa đối với khoa học trẻ đương phải vật lộn là tâm lý học vào những năm 1930 và 1940, một lĩnh vực chịu sự bao trùm của những nhà tâm lý hành vi lấy làm tự hào về các phương pháp thực nghiệm khách quan trong phòng thí nghiệm của họ. Các nhà tâm lý tìm kiếm những qui luật phổ biến về học tập ở những con chuột, những con chim bồ câu và đôi khi quan sát hành vi tự nhiên của chúng. Việc ấn vào một cái thanh gỗ ở những con chuột và cái bàn bóng với các con chim bồ câu khó được xem như những hành vi đặc thù điển hình cho loài. Không có khả năng là những hành vi tự nhiên quan trọng như việc bảo vệ lãnh thổ hoặc làm một cái tổ sẽ xảy ra trong những cái lồng có then ở trong phòng thí nghiệm. Tuy nhiên, vào năm 1960, các nhà tâm lý bắt đầu hình dung được là mỗi loài có thiên hướng riêng đối với một số loại học tập và do đó bắt đầu hỏi những giả định của thuyết ứng xử. Khi đó, cánh cửa được mở cho tập tính học, Trong tâm lý học phát triển, bởi có một lịch sử sử dụng phương pháp quan sát, và bởi vì những quan sát trẻ em của Piaget và Bowlby gây ảnh hưởng, phương pháp quan sát tự nhiên của tập tính học chẳng bao lâu đã được quan tâm đến.

Quan sát tự nhiên quan hệ chặt chẽ với ba đặc điểm của thuyết được nói tới ở trên. Nếu có ai muốn mô tả những hành vi bẩm sinh đặc thù của loài hoặc những thiên hướng học tập tiến hóa bởi lẽ chúng dẫn tới sự sống còn trong môi trường sinh sống của loài đó, thì không có sự thay thế nào cho những con vật được quan sát trong những môi trường điển hình của chúng. Đặc biệt, chức năng của một hành vi chỉ có thể hiểu được nếu thấy được hành vi phù hợp thế nào với môi trường tự nhiên của loài để thỏa mãn nhu cầu của con vật. Cái cổ dài của con hươu cao cổ có ý nghĩa khi người ta quan sát nó vươn lên ăn lá các cây cao, sự sững lại bẩm sinh của những con chim mòng biển non đáng lý ra chạy trốn trước hiểm nguy là dễ hiểu khi mà tổ của chúng được làm cheo leo trên những bờ nhỏ hẹp hoặc những vách đá dốc.

Quan sát trên những thú vật bị giam cầm không thích hợp bởi hành vi của chúng có thể là

bất thường. Một lý do của hành vi bất thường trong hoàn cảnh đó là những con vật đó thông thường ở môi trường tự nhiên thì khoẻ mạnh hơn, và do đó có nhiều khả năng hơn để hành động theo những phương thức điển hình của loài. Một lý do khác nữa là điều kích thích tín hiệu giải phóng năng lượng đã được dựng nên, do đó hành vi thường được lái lại. Đặc biệt trong những vườn thú cổ, trong đó các con thú đa số bị nhốt trong chuồng, chúng ta thấy chúng không ngừng đi tới đi lui, luôn đứng đưa, và mẹ ăn thịt con. Những hành vi bất thường đó thường có thể được tránh khỏi bằng một sự thay đổi đơn giản của môi trường. Thí dụ, một con Latu (động vật nhỏ ở hang, có vẩy xung quanh người, có thể cuộn tròn lại khi bị tấn công) trong vườn thú ở Amsterdam, làm những động tác bất thường, rập khuôn cho tới khi có một lớp bụi phủ lên sàn cái chuồng trơ trụi của nó. Con vật lúc đó có thể tự vui mình ban đêm để ngủ. Thật quá mỉa mai, chăm sóc con vật có thể gây thành vấn đề. Những con chim sẻ ngô trong vườn thú ném con ra khỏi tổ ngay sau khi đẻ. Vấn đề là thức ăn quá sẵn sàng có thể dùng được. Những con chim non mau chóng no, thôi không há to mồm và do đó được bố mẹ chim coi như đã chết. Những con chim sẻ ngô con hoang đã không bao giờ ngừng mở to mồm trừ phi ốm đau hay chết bởi vì bố mẹ chúng phải săn bắt thức ăn và những con chim non không bao giờ no. Ở người hành vi bất thường - đứng đưa chẳng hạn - đã được quan sát thấy ở những trẻ trong môi trường bất bình thường như trại trẻ mồ côi hoặc bệnh viện.

Các nhà tập tính học khi nghiên cứu một cơ thể, đi theo một chuỗi các bước:

1. Họ phát triển một “tập tính đồ” (éthogram): mô tả mở rộng chi tiết về hành vi của loài trong môi trường tự nhiên của nó. Một tập tính đồ giống như một bản liệt kê hoặc một catalô. Nó bao gồm những hành vi của con vật, những đặc điểm của môi trường và sự kiện xảy ra ngay trước và sau từng hành vi. Thí dụ làm tổ hoặc gom góp thức ăn mà cả đến tần số hoàn cảnh kích thích, chức năng và bản thể phát triển. Các nhà tâm lý đã đặc biệt bỏ quên tần số của một hành vi xảy ra trong những hoàn cảnh tự nhiên.

Các miêu tả cần phải được cải tiến lại cho tới khi hai hoặc nhiều người quan sát hơn có thể đồng ý với gần như từng trường hợp, đối với hành vi nào đã xảy ra, khi nào bắt đầu và khi nào kết thúc. Đứa trẻ cười hay nhăn nhó và trong bao lâu. Khi một hành vi được mô tả, mối quan tâm chính là cấu trúc của các thành tố đó xuất hiện theo thứ tự nào, và kết thúc của hành vi là gì. Lưu ý là những “cứ liệu thô” đó trong tập tính đồ không hoàn toàn là những quan sát không thiên vị. Các quan sát tập trung điển hình vào những mô hình cố định đã tiến hóa như một cứu cánh cho sự sống còn. Hơn nữa, các nhà tập tính về mặt lịch sử đã đặc biệt quan tâm quan sát những mô hình hành vi cố định dẫn tới hành vi xã hội.

2. Họ phân chia các hành vi đó theo chức năng của chúng, tức là xung lực nào chúng phục

vụ hoặc cách chúng động viên sự sống còn như thế nào. Các loại đó - như sự chăm sóc, kết bạn và bảo vệ lãnh thổ được sử dụng như những giả thiết để làm việc hơn là những sự việc bất di bất dịch.

3. Họ so sánh cách một mô hình hành động cố định nhất định hoạt động trong các lĩnh vực khác nhau thế nào và cách một nhu cầu nhất định được gặp trong những mô hình hành động cố định trong những loài khác nhau. Đặc biệt được quan tâm là những mô hình hành động cố định tương tự nhau trong các loại rất gần gũi với nhau. Nếu nhiều loài chim có quan hệ gần gũi với nhau có một điệu vũ ve vãn tương tự nhau, chúng có thể có chung một tổ tiên. Những so sánh về các loài như thế, trong suốt quá trình những biến đổi về hành vi dính tới các hóa thạch (thí dụ, trong sự gia tăng kích thước của não), cung cấp một bằng chứng về dòng tiến hóa của một hành vi.

4. Họ sử dụng những thực nghiệm ở phòng thí nghiệm để xác định những nguyên nhân tức thì của hành vi được mô tả trong 3 bước trên. Theo quan điểm của những nhà tập tính, tâm lý học, về mặt lịch sử, đã đi giật lùi khi tiến hành nghiên cứu trong phòng thí nghiệm trước khi thu thập được một cơ sở cứ liệu đầy đủ về những quan sát tự nhiên.

Gần đây, các nhà tập tính đã gia tăng sức mạnh của phương pháp quan sát bằng quay film và ghi băng video những quan sát của họ. Có hai cái lợi, một quay film cho phép nhìn đi nhìn lại cũng một mẫu hành vi - do đó có thể so sánh cách những quan sát viên khác nhau mô tả hành vi. Họ có thống nhất với nhau là một biểu lộ đặc biệt trên nét mặt của một đứa trẻ là một nụ cười hay không? Họ có nhất trí với nhau không là sự ve vãn của một loài chim đặc biệt luôn luôn bắt đầu bằng treo lộn ngược. Sự nhất trí giữa quan sát viên gia tăng sự tin tưởng của chúng ta vào các quan sát. Nhiều lần nhìn cũng cho phép một quan sát viên độc nhất quay trở lại với những quan sát ban đầu để kiểm tra một giả thuyết đã được hình thành sau những quan sát của nhiều cá nhân. Sau khi quan sát nhiều trẻ bé ở người, một nhà nghiên cứu có thể nhận thấy là trẻ có vẻ ít sợ người lạ hơn nếu người đó quì xuống hơn là khi người đó đứng. Bằng xem lại tất cả các quan sát, giả thuyết đó có thể được kiểm tra.

Lợi ích thứ hai của những quan sát được quay phim là hành động có thể tăng tốc hoặc giảm cho chậm lại khi điều này được thực hiện, những mô hình hành vi trước đây không được ghi nhận đôi khi lộ ra. Thí dụ, một cái nhìn ve vãn thường dẫn tới nhướn lông mày chỉ trong 1/6 giây - một động tác trở thành một phần bất biến nhận thấy được trong đoạn ve vãn chỉ khi phim được quay chậm lại. Bằng tăng tốc độ quay phim lên, có thể quan sát thấy những người ăn một mình, nhìn lên và nhìn xung quanh sau vài miếng như thể chăm chú nhìn chân trời dõi tìm kẻ thù giống con khỉ và con tinh tinh làm.

Quay phim người đặt ra những vấn đề đặc biệt bởi hiểu ra là bị quay phim có khả năng làm thay đổi hành vi. Gương mặt chiều làm cho việc quay phim kín đáo, có khả năng thực hiện được trong phòng thí nghiệm rõ ràng ít được sử dụng trên thực địa. Eibl - Eibesfeld đã sử dụng một giải pháp khéo léo cho vấn đề này. Một lăng kính gắn vào camera, cho phép người quay camera chỉ camera ở góc độ phù hợp với mục tiêu. Đương sự biết là có camera, song không nghĩ là mình bị quay phim.

Nghiên cứu ở phòng thí nghiệm

Đối với một nhà tập tính, một hành vi vừa có nguyên nhân chủng loại phát sinh vừa có một nguyên nhân tức thì. Một con nhện kéo một cái mạng nhện, “bởi vì” hành vi bẩm sinh thu gom thức ăn đó cho phép sự sống còn của loài. Thêm vào nguyên nhân chủng loại phát sinh đó, có thể nhận ra nhiều kiểu nguyên nhân tức thì. Kéo một mạng nhện có thể do những sự kiện sinh lý đặc thù, những con đường sinh lý thần kinh bẩm sinh, một số khía cạnh của kinh nghiệm vận động... Những nguyên nhân khác nhau đó của hành vi, gợi ý do những nghiên cứu quan sát có thể được các thực nghiệm kiểm tra làm sáng tỏ.

Thực nghiệm tập tính học kinh điển là nghiên cứu sự thiếu thốn quyết định một hành vi là bẩm sinh hay nhiễm tập. Theo phương pháp này, con thú bị tước mất những kinh nghiệm đặc trưng có thể có liên quan tới hành vi được quan tâm. Rõ ràng cơ thể khô bị tước mất những khía cạnh kinh nghiệm rộng lớn một thủ tục dẫn tới sự cắt đứt mở rộng của hành vi hoặc thậm chí sự tan rã cơ thể. Đơn cử một nghiên cứu về sự thiếu thốn, một nhà tập tính quan tâm đến nguồn gốc của hành vi chôn hạt dẻ, nuôi những con sóc cách li trong một cái chuồng với một cái nền trơn trượt và cung cấp cho chúng một chế độ ăn chỉ có thức ăn lỏng. Những con sóc không phải đối mặt với những con sóc khác (có thể được dùng làm mẫu), hạt dẻ hoặc đất (có thể cung cấp tập quán đào đất). Với những điều kiện đó, các con sóc phát triển một loạt hành vi rập khuôn về chôn hạt dẻ, ở cùng lứa tuổi với những con sóc hoang dã. Khi được đưa ra đồng thời với hạt dẻ chúng ăn đến kỳ no. Khi đó đào một cái hố tưởng tượng trong cái sàn cụ thể đẩy hạt dẻ vào cái hố bằng mõm và phủ một lớp đất vô hình (tưởng tượng) lên trên, và vỗ nhẹ xuống “đất” để kết thúc công việc (Eibl Eibesfeldt 1975). Do đó, bởi vì không có cơ hội để học hành vi đó, đó phải là một mô hình hành động cố định bẩm sinh của loài.

Những thực nghiệm về thiếu thốn đôi khi phát hiện ra là một số nét của hành vi là bẩm sinh trong khi những nét khác lại là do nhiễm tập. Những con chim mai hoa (chim sẻ phổ biến ở châu Âu) nuôi trong môi trường, không có tiếng động, sản xuất ra tiếng hót có cùng một số âm tiết như nhau và cũng có một tổng chiều dài như của loài chim đó ở thể hoang dã, song tiếng hót thiếu tổ chức chia thành ba khổ. Chúng phải học cách phân nhịp đó nhưng do di

truyền, chúng biết tiếng hót nào phải bắt chước khi được hội nhập với nhiều tiếng chim hót được ghi âm (Eibl Eibesfeldt 1975).

Những thử nghiệm khác về tập tính học ở phòng thí nghiệm không khác với của tâm lý học so sánh hoặc sinh lý tâm lý học. Chúng làm sáng tỏ biến tố nào tác động đến hành vi và cơ sở sinh lý nào là cơ chế. Thí dụ, do thay đổi có hệ thống các kích thích, có thể xác định đặc điểm nào của kích thích là quyết định để gọi được trả lời. Thử nghiệm xem xét những trả lời đa dạng, từ mở to đồng tử (cho thấy sự quan tâm hoặc sự lôi cuốn) đến tổng thời gian tiêu hao bên kích thích. Tuy phương pháp thực nghiệm ở phòng thí nghiệm có đóng góp cho vị thế chủ đạo của tâm lý học thực nghiệm, tập tính học vẫn duy trì được tính cách riêng biệt của mình bằng nội dung đã được chọn để nghiên cứu: hành vi được xây dựng thích hợp cho sự sống còn của loài.

Created by AM Word₂CHM

ĐÓNG GÓP CHO TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN Ở NGƯỜI



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Các nhà tập tính học quan tâm đến những hành vi thích nghi thuộc những loại như nhau ở người và ở những thú vật khác: thí dụ, ăn uống, giao tiếp, tương tác bố mẹ - con và sinh sản. Tuy nhiên không có một quan điểm tập tính học thống nhất về phát triển. Thay vào đó, những chủ đề đặc biệt đã được các nhà tâm lý có định hướng tập tính học lựa chọn. Việc nghiên cứu con trẻ đã tập trung trước tiên vào sự gắn bó của trẻ bé tí gần đây đã mở rộng bao gồm cả sự tổ chức tương tác giữa những trẻ cùng trang lứa, những biểu lộ trên nét mặt, vận động cơ thể và giải quyết vấn đề. Nhìn vào nghiên cứu ở từng lĩnh vực đó sẽ cho thấy dấu ấn của tập tính học trên cả nội dung lẫn phương pháp luận của nghiên cứu về phát triển.

Gắn bó giữa trẻ bé và người chăm sóc

Thuyết của Bowlby

John Bowlby, một nhà phân tâm thành phố Luân đôn được công nhận đem lại sự chú ý của các nhà tâm lý học phát triển đối với tập tính học. Những quan sát của ông về đứa bé bị tách khỏi mẹ thời gian dài dẫn ông tới kết luận là sự “gắn bó” xã hội quyết định đối với sự phát triển bình thường. Một quan hệ đứt đoạn giữa mẹ và con thường dẫn tới sự chống đối của em bé, rồi đến sự thất vọng, xa rời và cuối cùng, trong một số trường hợp, đến tâm bệnh. Bằng chứng của quan hệ gắn bó trong những hoàn cảnh bình thường bao gồm sự phản kháng khi bố mẹ rời khỏi con, và những hành vi đón mừng như mỉm cười, bi bô khi họ quay lại. Một đứa trẻ cũng tìm kiếm gương mặt gắn bó khi bị stress.

Nhờ những quan sát về gắn bó mẹ - con ở những linh trưởng không phải là người, Bowlby (1963, 1982) đã đề xuất là sự gắn bó với người chăm sóc đã tiến hóa bởi nó thúc đẩy sự tồn tại của đứa trẻ thiếu sự giúp đỡ bằng sự che chở nó khỏi những kẻ truy hại nó hoặc đối với các lực thiên nhiên. Tách con khỏi mẹ có thể là một lỗi lầm chí tử ở nhiều thú vật. Khi sinh ra và suốt thời kỳ phát triển ban đầu, những đứa nhỏ có một thiên hướng sinh lý ở gần những người lớn của loài, ở các con vật khác với người, các con vật non thường sử dụng hơi hám của mẹ hoặc hơi ấm của tổ để giữ sự tiếp xúc với mẹ. Nhiều phản xạ ở sơ sinh, của người phục vụ cho chức năng đó trong quá trình tiến hóa của con người. Một trong những phản xạ đó là phản xạ bám víu một vật như một ngón tay chẳng hạn hay tóc khi lòng bàn tay của trẻ chạm vào. Y như những đứa con của các động vật có vú ở lại với mẹ bằng cách móc vào lông mẹ. Một phản xạ khác là động tác ôm, trả lời cho một âm thanh lớn hoặc sự mất giá đỡ. Phản xạ này có thể đã bảo vệ những tổ tiên của các con vật non khỏi ngã khi mẹ chúng bất thần chạy, khi trông thấy một kẻ truy hại.

Tất nhiên, các phản xạ đó có ít giá trị đối với gắn bó ở đứa trẻ của loài người, không cần sự gắn bó về mặt thân thể với bố mẹ nó để tồn tại. Quan trọng hơn đối với sơ sinh của con người là các cơ chế tín hiệu như là kêu khóc, bi bô, mỉm cười — cả nụ cười tự nhiên “mụ dầy” ở sơ sinh, lẫn nụ cười xã hội đích thực xuất hiện nhiều tuần về sau. Các hành vi đó truyền đạt những nhu cầu của em bé và thúc giục người lớn đến với nó. Hệ vận động non nớt của trẻ bé tí được bù đắp bằng các khả năng báo hiệu đó. Giống như vật gây dấu ấn nơi các con vẹt giữ chúng ở gần, các hành vi tín hiệu cũng phục vụ mục đích như thế ở người. Kết quả như nhau. Em bé được che chở và nuôi dưỡng. Các hành vi báo hiệu đó phức tạp hơn những phản xạ đơn giản và thường được xem như những mô hình hành động cố định. Trong khi trẻ trở nên thành thục, các hành vi khác như bò, đi, nói, tạo điều kiện thuận lợi cho sự tiếp xúc giữa bố mẹ và con bé.

Có sự ủng hộ đối với quan điểm của Bowlby là các hành vi báo hiệu là bẩm sinh, cả những trẻ sinh ra đã mù hoặc mù và điếc đều có được nụ cười xã hội vào khoảng 6 tuần như ở trẻ

bình thường. Trên thực tế, những trẻ mù và điếc, từ khi sinh thể hiện một loạt rộng rãi những hành vi bình thường, bao gồm cười, kêu khóc, bi bô và bấu môi, có những biểu lộ điển hình ở mặt về sợ hãi, tức giận và buồn rầu (Eibl - Eibesfeldt). Thí dụ, chúng ngửa đầu cười và dậm chân khi tức giận. Do đó, các hoàn cảnh thiếu thốn xảy ra tự nhiên đó cho thấy là những kinh nghiệm nhìn và nghe cho phép học tập qua bắt chước không cần thiết cho sự phát triển của các hành vi báo hiệu hoặc biểu lộ đó. Hơn nữa, bằng chứng của tính phổ biến của nụ cười ở con người và của các biểu lộ khác xuất phát từ những quan sát về các hành vi đó ở trẻ bé tí trong nhiều nền văn hoá. Darwin đã từ lâu quan sát nụ cười ở trẻ bé tí ở từng nền văn hóa mà ông đã tiếp cận.

Có khả năng cao là các hành vi biểu lộ đó có thể được dạy cho những trẻ bình thường hoặc cho các trẻ mù và điếc. Mỉm cười và cười to dẫn tới một chuỗi phức tạp các động tác phối hợp hoặc âm thanh. Eibl - Eibesfeldt (1975) mô tả một trẻ mù và điếc 12 tuổi với tổn thương trầm trọng ở não. Không có khả năng học những hành động đơn giản như đưa một chiếc thìa lên miệng, dù đã qua một chương trình huấn luyện tích cực. Tuy thế, nó có thể mỉm cười, cười to, và khóc. Kể cả khả năng của những đứa trẻ mù và điếc, có thể học được những biểu lộ trên mắt bằng sờ vào mắt của mẹ và bắt chước các động tác đó, bị loại trừ từ khi đẻ bởi một trẻ điếc và mù sinh ra mà không có tay. Mặc dù bị những khuyết tật đó, trẻ vẫn cho thấy những biểu lộ bình thường ở mặt.

Bowlby đề xuất 4 nguyên tắc tổng kết con đường phát triển ở đứa trẻ thành người nói chung và sự gắn bó đối với một người lớn, một người chăm sóc.

1. Một con đường xây dựng ở bên trong hướng về cái nhìn một số mô hình, so với những cái khác, ưu tiên vào những vật chuyển động.
2. Phô bày học tập nhờ đó cái quen thuộc được phân biệt với cái lạ lẫm.
3. Một con đường xây dựng ở trong để tiếp cận cái quen thuộc (và sau này để rút lui khỏi cái lạ).
4. Sự phản hồi kết quả, nhờ đó một đoạn hành vi được gia tăng khi được một số kết quả nổi tiếp và giảm thiểu khi một số kết quả khác tiếp theo sau.

Là kết quả của những nguyên tắc phát triển đó, gắn bó với người lớn tiến hóa nói chung, thông thường, xung quanh 6 đến 9 tháng tuổi, thành gắn bó với một hay vài người lớn đặc biệt. Sự gắn bó đặc trưng đó có thể thấy ở sự phản kháng của em bé khi bị tách khỏi một người đặc biệt, cũng như chống đối lại mọi người lớn. Sự tách biệt đó là một “tín hiệu nguy hiểm” bẩm sinh, lý giải hành vi báo hiệu nhằm khôi phục sự gần gũi.

Hành vi của trẻ và của người lớn cuối cùng trở nên đồng bộ thành một “hệ hành vi gắn bó”, theo Bowlby, bề ngoài và hành vi của mỗi người được sử dụng như những kích thích báo hiệu cho mô hình hành động cố định ở người kia. Mỗi người trong hệ đi tới chờ đợi người kia sẽ trả lời cho hành vi của mình theo một số kiểu. Những chờ đợi của trẻ là một phần của những “mô hình làm việc nội tâm” của nó - những biểu tượng tâm trí về thế giới, những gương mặt gắn bó và bản thân nó. Các mô hình giúp trẻ giải thích và đánh giá những tình huống mới và lựa chọn một hành vi như chơi đùa hay tìm kiếm một gương mặt gắn bó để an ủi nó. Khi sự mong đợi của trẻ về sự trả lời của bố mẹ đối với sự kêu khóc của nó bị phá tan bởi sự vắng mặt kéo dài của bố mẹ, lo hãi xảy ra. Nỗi khổ đau của trẻ, sự chống đối giận dữ và khước từ những người khác cuối cùng trở thành sự đau buồn về người bố/ mẹ đã mất và sự rời bỏ mọi người. Sau một thời gian đau buồn, đứa trẻ có thể phát triển những gắn bó đặc thù mới.

Giữa lứa tuổi khoảng 9 và 18 tháng, nhiều hành vi cá nhân khác nhau của em bé, đặc biệt là mút, bám vú, kêu khóc, mỉm cười và theo, được lồng ghép thành những “hệ kiểm soát” phức tạp hơn, tự điều chỉnh. Những hệ đó có mục đích duy trì một sự gần gũi có thể chấp nhận được với mẹ. Các hệ kiểm soát đó sẽ được mô tả ở dưới, trong chương này.

Thuyết Bowlby về gắn bó bao gồm nhiều đặc điểm của lý thuyết chung về tập tính học. Các phản xạ đặc trưng của loài và các mô hình hành động cố định, sản phẩm của sự tiến hóa, bảo đảm sự gần gũi của mẹ cạnh đứa con. Các xung năng của Lorenz, tuy nhiên không được sử dụng trong thuyết. Các thời kỳ nhạy cảm và những khả năng chung và đặc trưng về mặt sinh học chuẩn bị trước cho các em bé và những người chăm sóc thiên hướng phát triển một hệ những tương tác đồng bộ. Bowlby vượt khỏi lý thuyết chung về tập tính học bằng nêu lên là một hệ kiểm soát điều hòa khoảng cách giữa đứa trẻ và người chăm sóc. Để giữ quan hệ với thuyết tập tính học, Bowlby nặng dựa vào những quan sát trên trẻ em và thú vật. Tuy nhiên, đại bộ phận tìm tòi quan sát về gắn bó do thuyết của ông thúc đẩy, được tiến hành trong hoàn cảnh ở phòng thí nghiệm.

Tổng kết tập tính học về gắn bó, với trọng tâm vào những hành vi bẩm sinh, rõ ràng là đối lập với trọng tâm của thuyết học tập, tập trung vào giá trị tăng cường của thức ăn (hoặc của các kích thích khác như sự ấm áp và tiếp xúc thân thể), thiết lập bà mẹ như một nhân tố tăng cường cấp hai. Tuy khả năng có vẻ là những tương tác dễ chịu có hiệu quả tích cực đối với sự ràng buộc giữa trẻ và người lớn, các nhà tập tính chỉ ra rằng, sự gắn bó xảy ra kể cả khi đối tượng gắn bó về thân thể lạm dụng đứa trẻ. Tập tính học cũng khác với thuyết của Freud trong tổng kết sự gắn bó. Tuy một số nhà tập tính nghĩ là xung năng được dẫn tới gắn bó, song các xung năng đó về bản chất lúc đầu không phải là xung năng tính dục. Cuối cùng, tập tính học khác với thuyết học tập kinh điển lẫn thuyết của Freud ở chỗ nó nhấn vào tác động của đứa bé

lên bố mẹ cũng như vào ảnh hưởng của bố mẹ lên đứa trẻ.

Bowlby (1980) đã lồng vào thuyết của ông một số khái niệm của thuyết xử lý thông tin: Những quan hệ xã hội sớm, không thỏa đáng, dồn nén mạnh bất thường, và rối loạn tư duy có thể giải thích một phần bằng những nguyên lý chung về chú ý có chọn lọc, và quên có chọn lọc. Thí dụ, nếu hành vi gắn bó của một trẻ bé thường xuyên xảy ra, nhưng không được đáp ứng, cuối cùng nó sẽ loại khỏi nhận thức những cái nhìn thấy, suy nghĩ đến, cảm thấy mà bình thường ra có tác dụng hoạt hóa hành vi gắn bó.

Trả lời của người lớn đối với trẻ bé

Một trong những đóng góp quan trọng nhất của tổng kết về gắn bó trong thuyết tập tính là người lớn cũng như trẻ bé, về sinh học có thiên hướng phát triển sự gắn bó. Ở những loài mà những đứa con phụ thuộc vào bố mẹ để tồn tại, những trả lời chăm sóc bẩm sinh ở người lớn sẽ được giữ lại trong suốt quá trình tiến hóa. Hành vi gắn bó ở người trưởng thành có thể được moi ra do những hành vi báo hiệu hoặc bề ngoài trẻ con của đứa bé. Nhiều em bé phát ra những tiếng gọi được bà mẹ trả lời. Thí dụ, những âm thanh siêu âm của một con chuột con dẫn tới hành vi xây dựng tổ ở con chuột cái trưởng thành. Những hành vi báo hiệu ở người như mỉm cười, nhìn mặt chăm chăm và bi bô, dẫn tới sự chú ý và quan tâm của bố mẹ.

Ý kiến là đáng vẻ trẻ con của em bé cũng dẫn tới sự chăm sóc đã được Lorenz đề xuất (1943). Ông nhận thấy là những đứa con của nhiều loài, chủ yếu của động vật có vú, chia sẻ một số đặc điểm thân thể được mô tả ở hình 5.1. Các đặc điểm đó bao gồm một cái đầu to cân đối với thân mình, một cái trán to cân đối với phần còn lại của mặt, các chi tương đối ngắn và nặng nề, những con mắt to ở hoặc dưới đường giữa đầu, và những cái má tròn nhô ra.

Hình 5.1. Đặc điểm của trẻ thơ hoặc bề ngoài chung cho nhiều loài (Theo Konrad Lorenz 1943)

Sự mô tả chỉ là một miêu tả khách quan của cái được biết rõ hơn như là sự kháu khỉnh. Tính thơ ngây đó được cường điệu trong những con búp bê trẻ em cho trẻ và trong những con thú non của những phim hoạt hình Walt Disney. Thật thú vị là Gould (1980) đã nhận thấy là trong khi chú chuột Mickey trở nên đáng yêu hơn qua năm tháng thì dáng dấp bề ngoài của nó trở nên thơ ngây hơn — với cái đầu to hơn và những nét mềm mại, tròn trịa hơn và những con mắt to hơn.

Các nghiên cứu về những đáp ứng của người lớn và trẻ em đối với các bức tranh ảnh về trẻ em hoặc đối với những trẻ còn sống bao gồm các kích thích sinh lý (độ mở của đồng tử) hoặc “Biến đổi trong tốc độ nhịp đập của tim), đo lường hành vi (tổng số tương tác với trẻ), đánh giá tính hấp dẫn của các khuôn mặt. Nghiên cứu này cho thấy là người ta đáp ứng tích cực với những khuôn mặt trẻ em. Thí dụ, những trẻ gái 12, 13 tuổi bắt đầu hành kinh, đánh giá các bức tranh về trẻ em một cách tích cực hơn là những trẻ trai cùng tuổi. Trái lại, những trẻ gái mà chưa hành kinh không khác trẻ trai trong đánh giá. Tuy nhiên, đáp ứng với trẻ bé tí không phải là lớn nhất ở nữ và trong thời kỳ bế ẵm trẻ. Mô hình kết quả thuộc vào kiểu đo lường đáp ứng được sử dụng tính chất sinh lý và xã hội của hoàn cảnh, trải nghiệm, kinh nghiệm với trẻ bé và cơ sở văn hoá của người làm thực nghiệm. Do đó, các yếu tố xã hội, như là các dự đoán văn hóa, tỏ ra ít nhất đóng một vai trò nào đó trong trả lời ở trẻ. Giải thích cũng bị làm lu mờ bởi sự kiện là những trẻ bé 4 tháng tuổi ưa nhìn các em bé hơn là nhìn các trẻ lớn và người lớn (Mc Call và Kennedy 1980).

Nghiên cứu được Bowlby phát huy

Nay, khi các báo cáo của Bowlby và Lorenz về sự gắn bó ở người đã được miêu tả, chúng ta quay sang công trình mới theo kinh nghiệm về gắn bó ở người. Miêu tả của Bowlby về gắn bó kích thích những nghiên cứu quan trọng. Các nhà tâm lý nghiên cứu gắn bó từ nước Uganda đến nước Xcốtlen đến các phòng thí nghiệm trường đại học ở Baltimo.

Người chăm sóc hình thành một dây liên hệ cảm xúc với đứa trẻ trong số ít ngày đầu tiên của cuộc đời. Điều đó được gọi là sự “ràng buộc” (bonding). Một trong những phát triển gây hứng thú nhất từ sự tìm tòi gần đây về gắn bó là có thể có một thời kỳ nhạy cảm đối với ràng buộc trong số ít giờ đầu sau đẻ. Thật cảm dỗ việc vẽ nên một sự tương tự với thời kỳ nhạy cảm của dẫu ấu ở loài chim. Klaus và Kennell (1976) so sánh hai nhóm mẹ và sơ sinh. Một nhóm chứng tuân theo các thường qui của bệnh viện, tức là nhìn trẻ một cái lúc mới sinh, tiếp xúc ngắn trong 6 đến 8 giờ và 20 đến 30 phút tiếp xúc, cứ 4 giờ một lần, khi các bà mẹ cho con ăn.

Một nhóm “tiếp xúc ngoại lệ” được nhận con trần truồng trong một giờ tiếp xúc, trong 2 giờ đầu sau đẻ và trong 5 giờ ngoại lệ được so sánh với nhóm chứng hàng ngày trong 3 ngày tiếp theo. Khám em bé một tháng sau, các bà mẹ thuộc nhóm ngoại lệ bế ẵm và dỗ dành con nhiều hơn, và báo cáo là họ ít có khả năng hơn để con lại với một người chăm sóc khác so với nhóm chứng. Sự khác biệt đó hãy còn khi trẻ một tuổi. Vào khoảng 5 tuổi, trẻ thuộc nhóm tiếp xúc ngoại lệ có IQ cao hơn và trải nghiệm ngôn ngữ cũng đạt số điểm cao hơn. Tuy có sự không nhất trí về sự tái tạo của nghiên cứu này, sự phù hợp của phương pháp và sự giải thích nghiên cứu đó không chỉ ra tầm quan trọng của các sự kiện xảy ra thời gian ngắn sau khi sinh.

Một bộ phận nghiên cứu khác chỉ ra con đường trẻ đi tới quan tâm sớm đến người khác. Sơ sinh ưa nhìn khuôn mặt người hơn là các vật vô tri. Vào tuần thứ ba, em bé gừrừ và phát những âm thanh vui sướng khác nhau, trả lời cho tiếng nói của người. Tuy thế, giải thích thiên hướng sớm đó đối với kích thích xã hội phải rất thận trọng. Một mặt, các kích thích xã hội đó có thể là những kích thích báo hiệu gọi lên những đáp ứng bẩm sinh của em bé. Mặt khác, các trả lời có thể được dàn xếp do sự ưa thích của trẻ hơn đối với những kích thích phức tạp hoặc dẫn tới chuyển động hay sự tương phản cao giữa trắng - đen. Tất nhiên, ưu tiên đó có thể do tính chất của hệ thần kinh, và tốt cùng có thể là sinh lý. Một kiểu ưa thích khác đối với khuôn mặt là sự ưa thích những khuôn mặt phụ nữ đã được người lớn đánh giá là hấp dẫn.

Các em bé cũng tỏ ra có thiên hướng học phân biệt được hơi hám của mẹ với của người khác. Những trẻ 2 tuần tuổi được bú mẹ, quay về phía một miếng lót mẹ nó mang dưới tay hơn là về phía miếng lót do một bà mẹ khác cũng cho con bú đặt dưới tay mình. Điều này không đúng với những trẻ bú bình. Hơn nữa, không một nhóm trẻ nào nhận ra hơi hám của bố. Đúng như các em bé nhận ra hơi hám của mẹ chúng, các bà mẹ nhanh chóng nhận ra hơi hám của con mình. Sáu giờ sau khi sinh và chỉ cần đưa con cho mẹ một lần, các bà mẹ bị bịt mắt có thể bế con mình lên trong một nhóm 3 đứa trẻ, chỉ bằng ngửi. Các ông bố thì chịu.

Một trong những cộng sự của Bowlby. Ainsworth (1973) tập chú vào vai trò của người bố/mẹ được trẻ gắn bó như một “cơ sở an toàn” để tiến hành thăm dò. Bố/mẹ là bến bờ an toàn của nhà, từ đó đưa trẻ có thể phiêu lưu đi thăm dò buổi bên cạnh, căn hộ ở cạnh và từ đó thỉnh thoảng quay về tiếp thêm nhiên liệu cho cảm xúc” (Mahler 1963). Tuy nhiên, nếu như những trả lời cho các hành vi báo hiệu của em bé không phù hợp (không dự đoán trước được, chậm chạp, lậm dụng và không đáp ứng nhu cầu), trẻ cảm thấy bất an và có ít khả năng hơn để sử dụng bà mẹ như một căn cứ để thăm dò thế giới lạ lùng xung quanh (Ainsworth 1973) — Lamb (1978) cũng nhấn tới tính phù hợp của các trả lời của người lớn hơn là vào tổng số những tương tác. Do đó, các em bé trở nên gắn bó với bố khi bố đáp ứng phù hợp với các tín hiệu của con, thậm chí cả khi tổng số thời gian ở cùng bố ít hơn.

Một tranh cãi khác bao quanh kết quả của việc lạm dụng thân thể của trẻ do bố mẹ, tác động ra sao đối với quan hệ gắn bó. Sau khi xem lại tác động của sự hành hạ con của nhiều loài khác nhau, không phải là người. Rajecki, Lamb và Obmascher (1978) kết luận rằng không có chứng cứ là sự hành hạ can thiệp vào sự phát triển hoặc sự duy trì của ràng buộc xã hội. Tuy kết quả này có vẻ ngược lại cảm nghĩ thông thường, và chắc chắn là ngược lại với dự đoán của thuyết học tập, nó có một ý nghĩa nào đó trong một khung cảnh của tập tính học. Sự tấn công thân thể gây khốn khổ cho trẻ dẫn tới nó tìm sự gần gũi với khuôn mặt gắn bó thậm chí khi khuôn mặt đó là nguồn gốc của sự lạm dụng. Mặt khác, như Rajecki và cộng sự chỉ cho thấy lạm dụng trẻ em có vẻ như không là “môi trường được chờ đợi thông thường” mà sự tiến hóa chuẩn bị cho trẻ.

Công trình về gắn bó làm mũi nhọn do Bowlby dẫn đầu đã phát triển tới bao gồm không chỉ các kết quả trên đây, liên quan chặt chẽ với tập tính học mà cả những vấn đề rộng lớn hơn về các quan hệ xã hội sớm. Các chủ đề đó bao gồm sợ người lạ, những khác biệt cá nhân trong quá trình gắn bó, vai trò của phát triển nhận thức trong gắn bó, khác biệt giới tính trong gắn bó bố/mẹ - con và vô vàn các gắn bó (nhà trẻ, Kibbutz (khu định cư ở Israel), đồng đẳng, và những người bố).

Tương tác với đồng đẳng

Tương tác xã hội của trẻ bao hàm không chỉ gia đình, đặc biệt là bố mẹ, mà cả nhóm đồng đẳng. Các nghiên cứu tập tính học về hệ trọi ở thú vật, tấn công, chơi đùa hành vi xả kỷ và giao tiếp không lời tự nhiên dẫn tới những quan sát các hành vi đó trên các nhóm trẻ trong hoàn cảnh tự nhiên Blurton Jones (1972) và Hegrew (1972) đưa tiếp cận đó vào trong dòng chảy chính của tâm lý học phát triển.

Một nét cơ bản của tổ chức các nhóm linh trưởng không phải là người là “hệ trọi”, một mô hình về quan hệ xã hội, bao hàm việc giải quyết xung đột xã hội. Nó bao hàm sự phân chia quyền lực, đặc biệt là việc đạt được những nguồn tài nguyên như là thức ăn, bạn kết đôi, trong thành viên của nhóm bằng đặt ra những “luật lệ” ngầm như là ai có thể kiểm soát ai. Để minh họa nghiên cứu theo hướng tập tính học về hệ trọi ở trẻ em, chúng ta quay sang một nghiên cứu của Strayer và Straver (1976). Họ ghi bằng video chơi tự do của một nhóm trẻ tiền học đường vào cuối năm học, khi nhóm đã ổn định. Những quan hệ trọi có thể do sự can thiệp của kết quả của ba loại xung đột xã hội xảy ra tự nhiên giữa hai đứa trẻ. Các xung đột đó bao gồm những tấn công thân thể, những cử chỉ hăm dọa, đồ vật hoặc vị trí đấu tranh (đấu tranh bằng cơ thể hoặc không, giành một đồ chơi, đứng ở phía trước...). Đáp ứng với những xung đột đó một trẻ có thể chịu khuất phục, tìm kiếm sự giúp đỡ tấn công lại, từ bỏ đồ vật hoặc vị trí, hoặc

không trả lời. Đứa trẻ đã thắng trong các dụng độ đó được coi như trội hơn. Những loại xung đột được khai tâm đó và trả lời cho xung đột hoàn toàn giống với những loại được sử dụng để nghiên cứu quan hệ trong các nhóm linh trưởng không phải là người. Phân tích các băng video cho thấy một trật tự trội, ổn định tương đối cứng nhắc trong nhóm. Tuy con trai khởi xướng nhiều xung đột hơn con gái, chúng không hề ở một thứ bậc cao hơn con gái. Thật thú vị là có một tần số thấp những phản công. Strayer và Strayer gợi ý là điều này chỉ rõ là trật tự trội ổn định giảm thiểu tấn công của nhóm, y như trong các nhóm linh trưởng không phải là người. Nghiên cứu khác, khớp với lập luận đó, cho thấy là tỉ lệ những xung đột cao giữa những con người khi các nhóm hình thành đầu tiên rồi yếu đi một cách nghiêm trọng.

Nghiên cứu của Strayer và Strayer phản ánh tiếp cận tập tính học về nội dung (trật tự trội ở thú vật) phương pháp (quan sát hành vi trong bối cảnh tự nhiên và phân loại hành vi đó), và lý thuyết (nhấn mạnh vào hành vi phù hợp với loại). Hầu hết các nghiên cứu dưới đây minh họa các lĩnh vực khác của tương tác giữa đồng đẳng được các nhà tập tính quan tâm: mô hình chơi ở trẻ tiền học đường, duy trì một khoảng cách ưu tiên của cơ thể đối với những người khác và những hành vi làm dịu đi của trẻ, như sụt vai, cúi đầu xuống, làm cho tấn công kết thúc. Tiếp cận tập tính học rõ ràng ngược lại với trọng tâm của thuyết học tập trong đó một hành vi ở những cá nhân trẻ chịu tác động của tăng cường, hình phạt và bắt chước.

Có thể hình như thật lạ là những quan hệ xã hội tiêu cực, tấn công hướng về sức mạnh đã tạo mối quan tâm lớn hơn nhiều, những quan hệ tích cực, đoàn kết. Thật vậy, Strayer (1980) báo cáo là trong một thời kỳ quan sát ở một trường mẫu giáo, có ít hơn 200 giai đoạn đấu tranh hoặc tấn công trái lại với hơn 1000 giai đoạn thân thiện. Strayer và cộng sự gần đây đã cố gắng chỉnh lại con đường hướng về xem xét những hành vi tiêu cực bằng nghiên cứu các nhóm hữu nghị xảy ra tự nhiên trong trẻ tiền học đường, những mô hình gần gũi ổn định và những hành vi tiếp xúc giữa trẻ với nhau, chia sẻ cho nhau và giúp đỡ nhau. Thật thú vị là họ đã tìm thấy là những ưu tiên xã hội của trẻ không xuất hiện như là quan hệ mạnh mẽ với hệ trật tự trội. Có nghĩa là những trẻ trội nhất không nhất thiết là được ưa hơn trong khi chơi hoặc tiếp xúc khác. Cuối cùng phải nhận là những nhà sinh học xã hội đã quan tâm đến các mô hình phát triển theo di truyền để vạch ra cơ sở sinh học của hành vi xã kỷ.

Charlesworth (1988) đã đề nghị một mô hình để nhận ra những nguồn tài nguyên mà trẻ tìm kiếm, cách trẻ cố gắng đạt những nguồn đó và chúng thành công ra sao trong những cố gắng đó. Một đứa trẻ thường phải ganh đua với những trẻ khác để đạt và giữ lấy của cải. Những hành vi đua tranh có thể xếp từ sự tấn công, và sự hăm dọa đến điều khiển, thất vọng và thậm chí hợp tác. Hợp tác là một hình thức đua tranh ít nhất là ở hai cách. Một hai trẻ có thể cùng làm với nhau để đạt một của cải, được những trẻ khác tìm được. Hai, sự đóng góp của một

người có thể lớn hơn song kết quả với những của cái ít hơn, là của người mà nó cùng đua tranh. Charlesworth liên hệ với sự lừa gạt” như thế ở những con sư tử. Những con sư tử đực lừa con mồi xuôi gió đến một khu vực mà những con cái đang đợi để giết chết con mồi. Tuy những con cái có nhiệm vụ nguy hiểm hơn, những con đực chiếm phần lớn trên cái xác chết.

Nhiệm vụ tự đạt lấy của cái thay đổi trong phát triển. Trong đa số gia đình chỉ cần báo hiệu những nhu cầu của nó qua kêu khóc hay la lối ầm ĩ để đòi cho được, về sau, trong quá trình xã hội hóa trẻ đạt được những kỹ năng khác này để đạt được của cái - tấn công, nói dối, hăm dọa, làm cho sợ, nịnh nọt, giúp đỡ, chia sẻ và cùng làm với nhau. Qua kinh nghiệm trẻ học được chiến lược nào là có hiệu quả nhất trong những tình huống khác nhau. Các loại của cái quan trọng nhất cũng biến đổi trong phát triển. Charlesworth gợi ý là tám thời kỳ khủng hoảng về phát triển của Erikson, hoặc nhiệm vụ, có thể được xem như những biến đổi trong đó các của cái được yêu cầu một cách quyết định nhất, - như là đạt được thức ăn và sự chú ý ở thời thơ ấu, nguyên liệu và công cụ ở tuổi học sinh và một bạn (traí hay gái) ở tuổi thanh niên.

Charlesworth đã xem xét hành vi của một trẻ tuổi tiền học đường trong tình huống 4 trẻ cố gắng đạt được một nguồn - xem một phim hoạt hình. Một trẻ có thể xem được phim chỉ nếu đứa trẻ thứ hai quay vào nút ánh sáng và một trẻ thứ ba quay các tay quay để khởi động. Một đứa trẻ thứ tư chỉ phải là người đứng cạnh. Chiến lược thành công nhất là như thế nào đó để đạt được vị trí ngồi xem và cho những người khác thao tác với nút ánh sáng và tay quay. Do đó, một sự pha trộn các hành vi quyết đoán, ích kỷ và hợp tác. Xu hướng chấp nhận chiến lược này được dự đoán trước từ những yếu tố như là thứ hạng trội ở lớp học, giới, tuổi và tình hữu nghị. Phân tích bằng video về tương tác giữa trẻ em đã dẫn tới một sơ đồ quan sát giúp phân loại các tài nguyên khác nhau của trẻ tiền học đường, hành vi đạt tài nguyên, phản ứng với các hành vi đó, và kết quả của các tương tác. Những hành vi đạt tài nguyên bao gồm nhiều kiểu hành vi nói năng như là những đòi hỏi, kêu gọi và hăm dọa, và các loại hành vi từ thân thể như sờ mó, nện và tấn công.

Tổng quát hơn, Charlesworth đã thử mô tả bản chất của hành vi ở trẻ và môi trường tài nguyên của nó và cách tương tác giữa hai cái đó biến đổi trong phát triển và đặt cơ sở cho những khác biệt cá nhân trong cách trẻ thích nghi tốt như thế nào với môi trường. Một số trẻ có ít tài nguyên có giá trị hơn là những trẻ khác và một số thì giỏi giang hơn để đạt được các nguồn đó. Các trẻ bị khuyết tật về thể chất hoặc tinh thần hoặc đến từ những môi trường nghèo nàn về vật chất và tâm lý có thể bị bất lợi để đạt được những nguồn tài nguyên cần thiết cho một sự phát triển thỏa đáng.

Những biểu lộ của nét mặt và vận động cơ thể

Một số biểu lộ ở mặt hoặc vận động cơ thể truyền đạt những cảm xúc hoặc nguyện vọng, ở trên chúng ta thấy rõ là ở trẻ điếc và mù một số những biểu lộ đó là bẩm sinh. Thêm vào đó, các nghiên cứu xuyên văn hóa cho thấy một số hành vi phổ biến. Thí dụ, Darwin và các thế hệ những nhà tìm tòi và các nhà nhân chủng học đã quan sát thấy là nụ cười chỉ sự thích thú hoặc sự êm dịu. Đã được gọi lên là ý nghĩa thích nghi của nụ cười ở em bé là để làm cho bà mẹ bận bịu của nó cảm thấy giá trị của những tháng đầu khó khăn. Một biểu lộ khác, sự tức giận được biểu hiện bằng sự tấn công đe dọa, tay nắm chặt, vẻ mặt giận dữ, răng nhe ra và góc mép trễ xuống. Eibl - Eibesfeldt báo cáo về “sự hòa hợp trong chi tiết nhỏ nhất” ở hành vi vẽ vắn của nữ trong 9 nhóm văn hoá khác nhau được nghiên cứu. Các đoạn vẽ vắn bao gồm cười, dướn lông mày lên trong một động tác nhanh, giật giật như thế nào đó để cho mắt mở to trong chốc lát rồi một cái quay mặt đi, nhìn cúi xuống và mi mắt sụp xuống. Những biểu lộ phổ biến đó và các động tác tuy thế có lẽ không che đậy nhiều cảm xúc và ý nghĩa trước biểu hiện theo nhiều cách khác nhau ở các nền văn hóa khác nhau. Thí dụ “Không” có thể được biểu lộ bằng lắc đầu, thè lưỡi, hoặc bĩu môi.

Những biểu lộ phi ngôn ngữ ở người đã được so sánh với của loài vật. Một số con khỉ có một “Sự phô bày nhe răng thẳm lặng” chứng tỏ sự chịu khuất phục. Biểu lộ này có thể được liên hệ với cái cười ở người, khi quay đi khỏi sự tấn công. Một sự nhe răng nơi khác, tuy thế, lại chỉ ra đó là một ý đồ tấn công. Cúi đầu xuống ở những con tinh tinh, lắc nắm tay, ôm hôn khi gặp nhau: con tinh tinh đều có những tương ứng ở người. Giống như ở những linh trưởng khác, trẻ em đôi khi phô bày những biểu lộ kém trí tuệ, khi quyết đoán trong trò chơi tự do. Các khách đi thăm các vườn thú biết là các con tinh tinh thậm chí có vẻ như cười (khi những con vật người nhìn chúng chăm chăm). Các hành vi đó thường do một hành vi mang một chức năng khác nào đó. Người ta đã gọi ý là hôn ở người và thú vật khác là một nghi thức ăn uống (Rothmann và Tenber, 1915). Các nhà tập tính học đã lập luận rằng các tín hiệu xã hội đó cho phép truyền đạt nguyện vọng và do đó động viên tương tác xã hội và ổn định nhóm xã hội.

Giải quyết vấn đề

Tập tính học nhận thức là một lĩnh vực đang phát triển nhanh. Quan điểm tập tính liên quan đến trí thông minh thừa nhận rằng “hành vi thông minh giúp cho sự tồn tại trong quá trình tiến hóa là những phức hợp di truyền chịu trách nhiệm về các cơ chế phát sinh như hành vi được lựa chọn như là tích cực do một số yếu tố môi trường trong tiến hóa bởi lẽ bản thân hành vi đó tham gia vào sự thành công trong sinh sản” (Charlesworth 1979). Bộ óc của người được chuẩn bị cho cái được gọi là “một môi trường được chờ đón về tiến hoá”. Hệ nhận thức của trẻ em được chỉ định để chia sẻ với một môi trường chung nào đó, loại mà ở đó loài đã tiến hoá.

Tuy đại bộ phận nghiên cứu tập tính học trên trẻ phản ánh mối quan tâm của thuyết về lịch sử tương tác xã hội, có một số ít cố gắng gần đây để làm sáng tỏ tính chất của sự phát triển nhận thức bằng quan sát các giai đoạn giải quyết vấn đề xảy ra một cách tự nhiên. Charlesworth quan sát trả lời của những trẻ chập chững đối với các chướng ngại vật gặp trong đời sống hàng ngày ở nhà. Những thí dụ của các vấn đề đó bao gồm sự bất lực để đạt được một cốc nước (hàng rào sinh lý), bị mẹ bảo ngừng một hoạt động (hàng rào xã hội) bị một ai đó đòi hỏi nhận ra một thứ gì đó (hàng rào thông tin). Trong từng trường hợp, vấn đề có liên quan tới mối quan hệ giữa trẻ và môi trường. Một trở ngại có thể từ bên ngoài cá nhân, hoặc từ bản thân cá nhân - nhu cầu hay mong muốn của nó đối với một vật không có giá trị. Charlesworth ghi lại mọi trở ngại đối với mọi hành vi của trẻ và trả lời của nó cho từng trở ngại thí dụ, phục tùng, không biết hoặc đánh lại. Những trẻ từ 3 tuổi 1/2 đến 4 tuổi chẳng hạn gặp khoảng 18 vấn đề một giờ và giải quyết được vấn đề 33% thời gian. Các trở ngại xã hội xảy ra phổ biến hơn là các vấn đề về thể lực hoặc các trở ngại thông tin trong các hoàn cảnh đó. Thật đáng ngạc nhiên là giải quyết các vấn đề xã hội không được khẳng định ở bất cứ phạm vi nào trên những trắc nghiệm trí lực hoặc trên các bài tập về nhận thức của Piaget Charlesworth (1988) cũng đã xem xét việc giải quyết vấn đề ở một bé gái bị hội chứng Down và trong những trẻ tuổi tiền học đường ở một nhà trẻ trong khi chơi tự do và trong các buổi dạy. Hơn nữa, ông đã thu thập tài liệu về các trở ngại ở mức xuất hiện lớn hơn, đặc biệt những trở ngại thể lực và thông tin trong những trẻ khuyết tật so với trên trẻ bình thường, số này được dẫn tới tương tác với đồng đẳng với tỷ lệ nhiều hơn có ý nghĩa. Cuối cùng phân tích tập tính học bao gồm những sinh viên chưa tốt nghiệp đối mặt với những trở ngại như quyết định mặc thế nào khi trời rét, làm gì khi hết trứng ăn sáng, đối mặt với những khó khăn tìm tư liệu ở thư viện, một người bạn hỏi ý kiến và quên mất cách làm một chiếc bánh mì có vị tỏi.

Nghiên cứu của Charlesworth minh họa kiểu thông tin về nhận thức mà chúng ta không có từ những tiếp cận thông thường để nghiên cứu chủ đề này. Tiếp cận bằng trắc nghiệm trí lực xem trí như một nét hoặc một thiên hướng được phát hiện bằng một số tests do một người lớn thông thường áp đặt trong một khung cảnh không gần gũi với trẻ. Những nghiên cứu phòng thí nghiệm về giải quyết vấn đề xem xét một phạm vi hẹp những bài tập, dẫn tới một cách điển hình, các sự kiện vật phi xã hội. Trái lại, nghiên cứu tập tính học của Charlesworth xem xét chức năng và ý nghĩa sinh thái của việc sử dụng tự nhiên trí thông minh ở trẻ. Nghiên cứu bảo chúng ta những nét nào trong cuộc sống hàng ngày đặt ra vấn đề, cách chúng được điều khiển thông thường và cách phản ứng của trẻ thay đổi thế nào trong phát triển. Trí thông minh trong hành động giúp trẻ thích nghi với các vấn đề thể chất và xã hội tạo nên do bố mẹ, đồng đẳng, bản thân cơ thể mình, đồ đạc, đồ chơi trong môi trường xung quanh.

Tuy tổng kết của Piaget về thời kỳ giác động bắt nguồn từ những quan sát của ông trên chính những đứa con của mình, hầu hết thông tin của ông về thời thơ ấu đã qua của trẻ là do hứng cuộc thẩm vấn bán cấu trúc. Ông ít quan tâm đến tần số xảy ra của các loại hành vi bởi vì quan tâm của ông giành cho các cấu trúc kiến thức làm nền tảng. Ông cũng không hỏi loại hoàn cảnh nào trong môi trường hàng ngày đòi hỏi việc sử dụng một kiến thức như là bảo toàn hoặc lý luận không trực tiếp và các hoàn cảnh đó có hay không phổ biến hơn là những hoàn cảnh khác ở một số trình độ phát triển. Điều tương tự nhất giữa tiếp cận của Piaget và của tập tính học với trí thông minh là mối quan tâm chung đến cách một cơ thể thích nghi với môi trường quanh nó. Cả hai đều nhận ra những thiên hướng sinh học đối với học tập, chẳng hạn như quá trình đồng hóa - điều ứng (Piaget) và năng khiếu học tập chuyên biệt (tập tính học).

Trước khi khép lại mục này về áp dụng tập tính học cho sự phát triển, chúng tôi sẽ xem tới việc nghiên cứu trên người lớn có những liên quan tới phát triển. Một chủ đề thú vị là sự tấn công và chiến tranh. Lorenz trong “Bàn về tấn công” (1966) đề nghị là từ khi đã có chứng cứ là tấn công là bẩm sinh ở thú vật, tấn công ở con người cũng có thể là bẩm sinh. Còn nhiều tranh cãi về kết luận này. Sự kiện con người và những thú vật khác phô bày sự tấn công không nhất thiết là hành vi này lúc đầu ở dưới sự kiểm soát của di truyền nơi con người. Hầu hết sự tấn công ở người đều có một thành tố nhận thức không không sẵn có hoặc ít quan trọng hơn ở những thú vật khác.

Một hành vi xã hội đáng quan tâm khác là sự duy trì một khoảng cách ưa chuộng giữa mình và người khác giống như những con chim trên một sợi dây kim loại giữ một khoảng cách giữa con nọ với con kia. Mong muốn đề phòng một người khỏi đến gần quá, đã được nhận thấy trong nhiều nền văn hóa song sự khác biệt ưu tiên có thể thay đổi từ văn hóa này sang văn hoá khác. Một thực nghiệm của Barash (1973) xem xét trả lời đối với vi phạm lãnh thổ của mình. Một người ngồi xuống gần người khác trong thư viện. Đương sự thường quay mặt đi và đôi khi lập một hàng rào sách hoặc với những đồ vật khác giữa người xâm phạm và bản thân. Khoảng cách ưa thích có thể liên quan tới sự ổn định lãnh thổ của nhóm. Lãnh thổ là chung trong nhiều loài vật và dùng để mở rộng dân số tránh khỏi nạn thiếu ăn và quá đông đúc.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Bởi lẽ các nhà tập tính học đã đặt trọng tâm vào hành vi với một thành tố sinh học mạnh, họ nhấn vào các quá trình sinh học như là những cơ chế của phát triển. Sự thành thực về thể chất, bao gồm các biến đổi nội tiết, phát triển vận động, và hiệu quả gia tăng của hệ thần kinh, làm cơ sở cho sự xuất hiện của các thời kỳ nhạy cảm hoặc của các mô hình hành động cố định vào những thời gian phù hợp. Ví dụ, xung năng sinh sản và hành vi làm tổ xuất hiện khi con chim thành thực ở thời điểm mà sự sinh sản có khả năng. Tất cả những cơ chế sinh học của hành vi tương tác tất nhiên với kinh nghiệm.

Thêm vào những biến đổi sinh học trong suốt cuộc đời là những khả năng học tập tổng quát và đặc thù đã thảo luận ở trên. Các khả năng học tập, được thiết lập trong hệ thần kinh, cho phép cơ thể lợi dụng kinh nghiệm đó.

Tuy các nhà tập tính học nhấn vào các cơ chế sinh học, họ cũng nghiên cứu các hành vi đã được nhiễm tập dẫn tới sự vị tha ở trẻ là hoàn toàn nhiễm tập, những mô hình hành vi như thế cũng vẫn được quan tâm bởi vì chúng dẫn tới một nhóm chặt chẽ về mặt xã hội được coi là một hệ thích ứng.

Created by AM Word₂CHM

LẬP TRƯỜNG VỀ NHỮNG KẾT QUẢ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Tính chất tự nhiên

Con người là một con vật xã hội với một số đặc điểm đặc trưng cho loài. Nó là một cơ thể

sinh học đã tiến hóa trong một cái nôi sinh thái đặc biệt. Trí của người, ngôn ngữ gắn bó xã hội và có lẽ cả sự tấn công và vị tha là một phần bản chất của con người, bởi vì chúng phục vụ hoặc đã từng phục vụ một mục đích trong sự đấu tranh sinh tồn của loài. Trình độ phát triển của trẻ, do đó chủ yếu được định với danh nghĩa của những hành vi có nền tảng sinh học mà nó có.

Hỏi con người là cơ học hay sinh học làm sáng tỏ những khác biệt giữa các lý thuyết gia về tập tính học. Lorenz thì nhấn vào tính chất tự động theo phản xạ của hành vi, trong khi Bowlby thì tập trung vào các hệ hành vi. Quan điểm đầu là cơ học; quan điểm sau là cơ thể học. Theo quan điểm của Lorenz cũng như của Freud con người được phát động bởi những xung lực sinh học để săn bắt thức ăn, tìm kiếm đối tượng kết bạn, và chạy trốn để được an toàn. Hơn nữa những kích thích báo hiệu một cách tự động, moi ra những mô hình hành động cố định. Các khái niệm đó ít là trọng tâm hơn nhiều trong cả thuyết của Bowlby lẫn thuyết tập tính học hiện đại, trong đó con người hành động một cách tự nhiên để tương ngộ với những đòi hỏi của môi trường xung quanh. Con người tìm kiếm tích cực bố mẹ, thức ăn hoặc một bạn đồng lứa. Trẻ em thăm dò, thử, giải quyết các vấn đề và tìm ra các bạn chơi. Trong tiếp cận hệ kiểm soát của Bowlby, con người duy trì một tình trạng nào đó, thí dụ, một mức độ gần gũi có thể chấp nhận được với người chăm sóc. Đứa trẻ duy trì tình trạng đó bằng gọi mẹ hoặc bò tới gần mẹ. Vậy, đứa trẻ tự điều khiển mình và tích cực. Hệ điều khiển trong đó con người tương tác với môi trường và sử dụng sự phản hồi để duy trì sự cân bằng gọi nhớ lại khái niệm của Piaget về quá trình cân bằng.

Phát triển về chất, mặt kia là phát triển về lượng

Tập tính học cho phép biến đổi cả về chất lẫn về lượng. Đó không phải là một thuyết giai đoạn, do đó không đặt ra những biến đổi về chất qui mô rộng trong phát triển, về một ý nghĩa nào đó, có sự thay đổi chất lượng, khi sự thành thục sinh lý ở điểm mà một kích thích báo hiệu gây nên một mô hình hành động cố định, không hề xuất hiện trước đó bao giờ. Theo cách đó, một hành vi mới, xuất hiện một cách ít nhiều không liên tục. Cũng có sự thay đổi về chất khi một xung lực hoặc một hệ được biểu lộ trong nhiều hành vi khi trẻ phát triển. Một thí dụ như thế là sự gắn bó được biểu lộ lúc đầu bằng kêu khóc, hoặc mỉm cười, sau này bằng bò đến với mẹ hoặc nói với mẹ. Sự gắn bó làm cơ sở tuy nhiên biến đổi về lượng, thông thường theo hướng gia tăng tổ chức, an toàn và hiệu quả. Chung hơn nữa, có sự biến đổi về lượng ở chỗ sự đan xen giữa các thành tố bẩm sinh và nhiễm tập trở nên mềm mại hơn và hữu hiệu hơn trong phát triển.

Tự nhiên, mặt kia là môi trường

Tuy các nhà tập tính tập trung vào cơ sở sinh học của hành vi giống như đa số các lý

thuyết gia trong cuốn sách này, họ là những người tương tác đối với các ảnh hưởng của di truyền vào môi trường. Hệ gen và môi trường thao tác với nhau để sản sinh ra những biến đổi ở trẻ trong suốt cuộc đời của nó. Một sự can thiệp của tương tác đó là một kinh nghiệm đặc biệt có ảnh hưởng hơn nếu xảy ra vào một thời kỳ nhạy cảm có liên quan hơn là vào thời điểm khác.

Quan điểm tập tính học về cách các yếu tố bẩm sinh và môi trường tương tác với nhau đã thay đổi qua tháng năm. Lorenz đề xuất “một sự tập luyện khóa chặt nhau theo bản năng” hoặc sự trói buộc các đơn vị hành vi bẩm sinh hoặc nhiễm tập. Gần đây hơn các nhà tập tính đã loại bỏ sự phân biệt giữa hành vi bẩm sinh và hành vi nhiễm tập. Cả di truyền lẫn môi trường đều góp vào mọi hành vi, và có một sự đan xen liên tục giữa các yếu tố đó.

Phát triển gì.

Những hành vi quan trọng nhất để phát triển là những hành vi đặc thù của loài, quan trọng đối với sự sống còn. Chúng bao gồm những hành vi như gắn bó xã hội, phục tùng - nổi trội, ăn, kết bạn, và chăm sóc con. Hơn nữa, cái phát triển là những xung lực (theo Lorenz), những mô hình hành động cố định, và các hệ thống (theo Bowlby). Lý thuyết tìm giải thích những tương tự trong cái mà hành vi đạt được, và cách chúng phát triển trên tất cả mọi người và trên cả người và các thú vật khác. Tuy những khác biệt giữa các loài trong phát triển, được quan tâm, người ta giành ít sự chú ý tới những khác biệt cá nhân trong một loài.

Created by AM Word₂CHM

TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Tập tính học kinh điển (Lorenz) sử dụng lỏng lẻo mô hình phản xạ và mô hình thủy lực. (Dewsbury 1978). Các kích thích báo hiệu, các mô hình hành động cố định và các phản xạ là những dấu kiểm tra sáng giá của mô hình phản xạ. Mô hình này là một mô hình cơ học, kích

thích - trả lời (S-R). Nó dựa trên những khái niệm về cách thao tác của hệ thần kinh. Mô hình năng lượng thủy lực cũng được Freud và thuyết học tập sử dụng dựa vào khái niệm xung lực. Giống như trong các hệ vật lý, khi áp lực được tích tụ, nó phải được giải tỏa theo cách nào đó. Trong báo cáo của Lorenz, năng lượng này được giải tỏa khi tín hiệu phù hợp “mở giá trị”. Khi áp lực trở nên quá lớn, hành vi được phơi bày ra trong sự vắng mặt của kích thích báo hiệu.

Bowlby sử dụng thuyết về hệ kiểm soát bằng xây dựng một mô hình về cách gắn bó hình thành một hệ tổ chức. Những hệ kiểm soát được điều khiển có mục đích thế nào và sử dụng sự phản hồi để điều hòa hệ thống nhằm hoàn thành mục đích. Một hệ kiểm soát đơn giản là một dụng cụ ổn nhiệt; nó duy trì một nhiệt độ đặc biệt trong một phòng (mục đích) bằng so sánh nhiệt độ hiện nay (phản hồi) với nhiệt độ mong muốn. Đối với những hệ hành vi, Bowlby đề xuất là hoạt động di truyền gây ra sự phát triển của các hệ hành vi, song hệ thống được phát triển thì đủ mềm dẻo để thích nghi với những biến đổi của môi trường, trong phạm vi qui định. Y như hệ hô hấp ở người, hoạt động trong một giới hạn oxy, một hệ hành vi thao tác có hiệu quả trong một phạm vi nào đó của những biến đổi về các đặc điểm có liên quan của môi trường. Giới hạn đặc biệt có thể chấp nhận được của những kích thích thể chất và xã hội liên quan tới gắn bó thay đổi từ loài này sang loài khác. Trong gắn bó ở người, trẻ bé có một mục tiêu, một mức độ gần gũi với người lớn có thể chấp nhận. Khi em bé khám phá ra là người lớn ở quá xa, nó sửa tình trạng đó bằng kêu khóc, hoặc bò đến, để thiết lập lại sự tiếp xúc và kết thúc lại sự cân bằng trong hệ thống. Ranh giới của khoảng cách thích hợp thay đổi, phụ thuộc vào các yếu tố ở nội tại, như là đói hoặc ốm đau và các yếu tố ngoại lai, như là sự có mặt của một người lạ hoặc các tín hiệu nguy hiểm khác.

Sự phát triển của một sự gắn bó an toàn mở rộng khoảng cách thích hợp bằng đặt một người chăm sóc như một căn cứ an toàn từ đó trẻ có thể đi phiêu lưu.

Các nhà tập tính đã sử dụng những mô hình của cách các cơ thể điều hòa chính xác về sinh học kiểm soát thế nào quá trình phát triển trong khi cho phép có sự biến đổi về phát triển trong môi trường. Dòng chảy tổng quát của sự phát triển được định vị trong một số biến đổi có thể có, do những sự kiện đặc biệt của môi trường.

Các mô hình khác về tương tác của các kiểm soát sinh học và của các lực môi trường được Barendson (1976) bình luận. Một mô hình, chẳng hạn, phân tích giá cả và lợi nhuận của một hành vi đối với một loài. Tuy các mô hình đó có những dính líu với phát triển chúng ít ảnh hưởng tới nghiên cứu sự phát triển ở người.

Do tập tính học tìm nguyên nhân ở nhiều mức, các kiểu xây dựng lý thuyết: qui nạp, suy diễn, và chức năng đều có thể thấy. Sự phát triển của tập tính đồ ban đầu là một hoạt động qui

nạp, ở chỗ là kết quả mô tả chỉ là hơn một chút sự liệt kê các sự kiện về hành vi của thú vật. Việc áp dụng thuyết tiến hóa là, về mặt khác, một quá trình suy diễn, trong đó các giả thuyết được khái quát hóa từ một bộ những đề xuất. Cuối cùng, như trong đại bộ phận nghiên cứu tâm lý và sinh lý, có một kiểu chức năng của lý thuyết phát triển trong sự tương tác chặt chẽ giữa lý thuyết và dữ kiện, trong khi các giả thuyết được phát biểu, trắc nghiệm và biến đổi.

Created by AM Word₂CHM

ĐÁNH GIÁ THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 6. THUYẾT TẬP TÍNH HỌC

Mặt mạnh

Về lợi ích của nó đối với tâm lý học phát triển, tập tính học đã chứng minh nhiều mặt mạnh. Hơn nữa, một số những tiềm năng đóng góp của nó không được các nhà tâm lý phát triển khai thác đầy đủ. Cả hai lợi ích được thực hiện và khả dĩ được thăm dò trên 3 lĩnh vực: Lý thuyết, phương pháp và nội dung.

Đóng góp về lý thuyết

Tập tính học mở rộng triển vọng của chúng ta về một lý giải cho sự phát triển. Chúng ta có thể “hiểu” đầy đủ hành vi của trẻ chỉ nếu chúng ta mở rộng tầm nhìn của chúng ta bao gồm một không gian rộng lớn hơn (bối cảnh xã hội lớn hơn) và một vạt thời gian lớn hơn (lịch sử của loài). Các nhà tập tính nhận ra hai loại giải thích cơ bản: chức năng của hành vi và “nguyên nhân” của hành vi. Mỗi một trong các loài được chia thành các loại phụ. Có hai kiểu câu hỏi về chức năng, cả hai đều dựa vào hiệu quả của hành vi. Một, chức năng tức thì của hành vi là gì? Hai, giá trị sống còn của hành vi là gì? Chức năng tức thì dựa vào kết quả trực tiếp của hành vi. Tiếng kêu của trẻ em đưa bố mẹ tới cho trẻ. Giá trị sống còn của hành vi đối với loài là bố mẹ chăm sóc tới con, che chở cho nó khỏi những mối đe dọa cuộc sống của nó.

Tinbengen (1973) đã nhận ra ba loại câu hỏi về nguyên nhân của hành vi dựa một phần

vào quãng thời gian được bao hàm, từ vài giây đến hàng thế kỷ. Các nguyên nhân đó là tức thì, cá thể phát triển hoặc chủng loại phát sinh.

1. Các nguyên nhân tức thì là những sự kiện tiền sử xảy ra trực tiếp trước khi có hành vi. Em bé cười sau khi nhìn thấy một khuôn mặt người hoặc khóc vì quần áo. Những trạng thái do động cơ sinh lý là nguyên nhân tức thì thông thường.

2. Loại nguyên nhân thứ hai chứa đựng một quãng thời gian lâu hơn. Nguyên nhân có thể phát triển liên quan đến các kiểu gen và môi trường tương tác thế nào để sản sinh ra những biến đổi về hành vi trong suốt cuộc đời của trẻ. Trong quá trình đó những sự kiện sớm đóng góp cho các sự vật sau như khi một sự gắn bó an toàn có thể sau này cho phép đứa trẻ thăm dò những môi trường mới với lòng tin và thậm chí sau này phát huy được nhiều hành vi độc lập.

3. Cuối cùng, trong nguyên nhân chủng loại phát sinh nguyên nhân của một hành vi nằm trong những dạng sớm có của hành vi như được nhào nặn qua các thể hệ như là kết quả của cung cấp lương thực, mô hình kết bạn... Do đó, một nhà tâm lý phát triển đi tìm một nguyên nhân chủng loại phát sinh của những khác biệt giới tính trong hành vi sẽ xem xét tới áp lực của môi trường trong lịch sử ban đầu của loài người.

Đại bộ phận của nghiên cứu tập tính học xem xét những nguyên nhân tức thì hoặc các nguyên nhân cá thể phát triển, ta ít chú ý hơn tới nguyên nhân chủng loại phát sinh hoặc tới các chức năng của hành vi (chức năng tức thì hay giá trị sống còn). Sự phát triển không thể được hiểu biết đầy đủ cho tới khi tất cả các chức năng này và các nguyên nhân được nhận ra. Đa số các lý thuyết hoặc không biết nội dung rộng hơn của hành vi hoặc chỉ đơn giản thừa nhận ảnh hưởng của nó, song không nghiên cứu nó. Piaget và Gibson có quan tâm tới sự thích nghi với môi trường song có phát triển một ít khái niệm lý thuyết để chia sẻ với quá trình đó. Erikson đã nhấn tới ảnh hưởng của xã hội lên sự phát triển của cá nhân và làm những so sánh xuyên văn hóa, nhưng không nghiêm túc xem xét sự thích nghi chủng loại phát sinh.

Liên quan tới khái niệm có nhiều loại nguyên nhân khác nhau có giá trị, là niềm tin phải có nhiều mức phân tích khác nhau về hành vi. Cơ thể, các khía cạnh di truyền, sinh lý, tâm lý và hành vi là một phần của một hệ thống bao gồm môi trường với các khía cạnh thể chất, giữa con người với nhau và văn hóa. Do đó, các nhà tập tính nghiên cứu từng mức một, với mục đích tốt cùng hiểu được toàn bộ hệ cơ thể - môi trường. Mỗi bậc thang của sự phân tích đóng góp cho hiểu biết của chúng ta về hành vi và có bộ nguyên tắc của nó. Hành vi không bao giờ có thể bị thu hẹp, ở một bậc thang đơn lẻ, như là sinh lý. Chỉ một thuyết với vô vàn mức phân tích mới có khả năng gỡ rối sự đan xen phức tạp của các lực bẩm sinh và môi trường trong phát triển. Tuy nghiên cứu sự phát triển ở con người thường xử lý ở mọi mức đó, tiến bộ liên quan tới các

mức khác nhau đó rất chậm. Các nguyên tắc tập tính học bởi lẽ quan tâm đến nhiều mức và tương tác giữa chúng với nhau là một lực lượng thống nhất khả dĩ trong tâm lý học phát triển.

Trọng tâm của tập tính học vào chức năng của hành vi giúp người tìm tòi liên hệ hành vi của trẻ với khung cảnh tự nhiên của nó. Cách một người tìm tòi nghĩ về hành vi gây hấn của trẻ thay đổi nếu người đó phát hiện ra một trong các chức năng của hành vi là gia tăng sự ổn định toàn bộ và sự đoàn kết chặt chẽ của nhóm. Trọng tâm thay đổi từ một vấn đề ở một đứa trẻ sang một nét ít chắc chắn hơn nơi những nhóm người. Do đó, nhìn một chức năng cung cấp một bối cảnh rộng hơn để gắn chắc vào đó một hành vi đặc biệt.

Những câu hỏi đề ra cho chức năng thường dẫn tới những câu hỏi cho sự thích nghi. Eibl - Eibesfeldt (1975) lập luận rằng: tập tính học có thể nghiên cứu có kết quả sự thích nghi văn hóa cũng như sự thích nghi dựa trên cơ sở chủng loại phát sinh về sinh học, cốt lõi của tập tính học về mặt lý thuyết. Đa số hành vi của con người không phải là vấn đề sống hay chết. Một số ít hành vi của đứa trẻ ở con người thực ra và trực tiếp là để tránh khỏi những kẻ muốn giết hại hoặc tránh chết đói và giải gió dầm mưa. Thậm chí những đứa yếu đuối, ốm đau, chậm khôn và tàn tật cũng được chăm sóc và sinh sản. Tóm lại, đa số các lực tiến hóa thao tác trên các loài khác tác động ít hơn lên sự tồn tại của con người. Do đó, khái niệm về thích nghi ở người có thể được áp dụng có kết quả nhất cho các vấn đề thuộc về cách các hành vi được xã hội dạy cho sản sinh ra sự “thích nghi tối ưu” như thế nào (hơn là sự tồn tại sinh học). Thích nghi tối ưu có thể bao gồm sự sung sướng, một cảm giác về sở trường khi chơi, thành công trong học tập, hiệu quả trong sử dụng công cụ (thí dụ dụng cụ ăn uống, kéo, bút)... Khi Charlesworth nghiên cứu trẻ giải quyết các vấn đề như thế nào, ông không nhìn vào những lỗi lầm và các vấn đề giải quyết không có hiệu quả, dẫn tới tử vong, và những thành công dẫn tới sự sống còn. Nhưng ông nhìn xem đứa trẻ, bằng áp dụng trí thông minh của mình, gia tăng sự kiểm soát của nó như thế nào đối với môi trường vật chất và xã hội xung quanh. Nếu những hành vi theo nghi thức như chào mừng, tặng quà và giao tiếp trịch thượng hoặc khuất phục khúm núm đối với người khác, dẫn tới một tập thể ổn định hơn, chúng đáng được các nhà tập tính học quan tâm, thậm chí cả khi chúng hóa ra là những thích nghi dựa trên nền tảng văn hóa hơn là được kiểm soát về mặt sinh học. Như các thí dụ đó đã minh chứng, xem xét sự thích nghi chủng loại phát sinh ở các loài khác có thể gợi lên những giả thuyết về sự thích nghi xã hội ở người.

Một khái niệm trọng tâm nữa về lý thuyết là hành vi và sự phát triển của nó có thể được hiểu biết tối đa từ góc độ so sánh. Tuy tập tính học so sánh điển hình các loài, quan điểm của nó là áp dụng đồng đều cho những so sánh, giữa các nền văn hóa và giữa các trình độ phát triển. Các nhà tập tính có nhiều điểm chung với các nhà nhân chủng học. Cơ sở logic của tiếp cận so sánh là sự đối lập đem lại hiểu biết. Chúng ta bắt đầu hiểu được một hành vi khi thấy

hành vi đó xuất hiện hay không trong thế giới ngày nay của con người và không phải của con người hoặc ở thời kỳ xa xưa. Đúng là cũng quan trọng biết cái gì cơ thể làm như là biết được cái gì nó không làm.

Sự so sánh mách bảo chúng ta cái gì là phổ biến cho muôn loài hoặc cho mọi nền văn hóa hay cho mọi thời đại, cho dù có những khác biệt về môi trường thí dụ, một đứa trẻ nuôi ở một trại trẻ có phát triển những quan hệ gắn bó với bố mẹ nó không? Việc quần tả lót cho các trẻ bé tí ở một số nền văn hóa có làm chậm sự phát triển thể chất và trí khôn của chúng không? Có hay không những giới hạn cho sự nhất triển nhận thức mà không có sự học tập chính qui?

Những nghiên cứu so sánh phát hiện những khác biệt không chỉ phổ biến mà cả quyết định dẫn tới những khác biệt trong hành vi ở các nhóm khác nhau. Đúng như các nhóm gien khác nhau được so sánh qua nghiên cứu những loài khác nhau, những ổ môi trường khác nhau được so sánh qua nghiên cứu các nhóm khác nhau trong một loài. So sánh những môi trường của trẻ ở các nền văn hóa khác nhau có thể soi sáng tầm quan trọng của những yếu tố như là trình độ công nghiệp hóa, sự ổn định trong cung cấp lương thực, mức độ phân công theo giới tính và các phương pháp nuôi trẻ.

Diễn hình là các nghiên cứu so sánh tìm thấy những đặc điểm phổ biến đặc thù cho loài và đặc thù cho nền văn hóa. Thí dụ một khía cạnh phát triển phổ biến là cơ thể “sẵn sàng” cho các thí nghiệm khác nhau ở những tuổi khác nhau. Thời điểm quyết định thí nghiệm là quan trọng. Tuy nhiên, có thể có những thời kỳ quyết định đặc thù chỉ ở một số loài và một nền văn hóa đặc biệt có thể làm thay đổi kết quả của thời kỳ quyết định. Các nghiên cứu so sánh cũng gợi ý một số nhiệm vụ phát triển phổ biến, ít nhất ở những con linh trưởng, chẳng hạn, ở gần mẹ, giao tiếp, chơi đùa, làm cha mẹ, và thu gom thức ăn. Tất cả mọi loài đều có một số cơ chế chăm sóc phôi thai và sơ sinh nhưng có những khác biệt của loài và ở con người, những khác biệt văn hóa dưới đúng dạng được các cơ chế đó lấy. Một thí dụ cuối cùng là sự gây hấn, trong nền văn hóa con người, được biểu lộ, những cái gì gây nên sự gây hấn nó được biểu hiện thế nào, thường xảy ra thế nào vào nó hoạt động ra sao, đó là những yếu tố thay đổi trong quá trình phát triển và phần nào biến đổi từ nền văn hóa này sang nền văn hóa khác.

Một đóng góp quan trọng cuối cùng là sự quan tâm của tập tính học đối với sự phát triển trong suốt cuộc đời. Có những hành vi khác nhau được thích nghi đòi hỏi ở những thời điểm phát triển khác nhau, ở gần mẹ vào thời bé tí, thăm dò và chơi đùa ở thời trẻ con, sinh sản và tìm chỗ đứng trong bậc thang xã hội ở tuổi trưởng thành.

Đóng góp về phương pháp

Chúng ta học được gì nơi các nhà khoa học đã mất hàng giờ để quan sát những con cua và

con chim. Đóng góp nhiều nhất về thời gian của tập tính học là phương pháp quan sát hành vi trong hoàn cảnh tự nhiên của nó. Tuy, đối với các nhà tâm lý phát triển, quan sát trẻ ở nhà trường hay ở nhà không phải là vấn đề mới, song tập tính học cung cấp những phương pháp quan sát có cơ sở lý luận bổ sung cho những mô tả thông thường, không dựa trên lý thuyết mà trên kinh nghiệm về hành vi đang diễn ra. Tập tính học gọi lên những hành vi nào quan trọng nhất, nhấn vào yêu cầu ghi nhận những sự vật nào trong môi trường đến trước và theo sau hành vi và cung cấp một phân tích chi tiết về cách cơ thể và môi trường tương tác với nhau thế nào. Nó cũng mô tả cấu trúc của hành vi và gọi lên cách những hành vi có thể được phân loại và so sánh như thế nào với các loài khác, với các nền văn hóa và các thời đại. Đặc biệt, việc hai chiều quan sát tương tác giữa những con người có kết quả đối với tâm lý học phát triển. Các nhà tâm lý phát triển thâm nạp khái niệm là em bé có thể tác động đến bà mẹ cũng như là chịu ảnh hưởng của bà ta. Thậm chí người ta nhận ra là ba chiều những tương tác - giữa con, mẹ và bố cũng phải được xem xét. Các nhà tập tính đã phát triển những kỹ thuật quan sát để xem xét những tương tác này. (Hutt và Hutt 1970). Thí dụ, một đoạn phân tích tương tác xã hội ghi là nếu một người A làm X thì người B làm Y. Điều này có thể cho thấy chính xác cách một em bé và bố mẹ nó kiểm soát và thay đổi hành vi lẫn nhau và có thể nhận ra những tình huống trong đó hành vi của một người có nhiều nguyên nhân. Những quan sát tập tính học có thể phối hợp có kết quả với các phương pháp phát triển truyền thống. Các nhà tâm lý phát triển, đặc biệt những người nghiên cứu nhận thức ở thời thơ ấu đã dựa quá nặng vào việc hỏi trẻ. Như Charleswoth (1988) bình luận: “Ngay khi một đối tượng nghiên cứu có những thao tác phù hợp, kiểu Piaget và có thể nói chuyện được, là các nhà nghiên cứu ngừng luôn quan sát và bắt đầu hỏi. Cách đó đỡ vất vả hơn”. Những quan sát tập tính học có thể bổ sung cho các phương pháp bằng lời này. Một khả năng khác không được rộng rãi khai thác là nghiên cứu dọc dựa trên tập tính học, trong đó cùng những đứa trẻ đó được quan sát trong một thời kỳ hàng năm. Phương pháp này có thể phát triển những sự liên tục và đứt đoạn không chỉ trong hành vi của trẻ - trọng tâm thông thường của các nghiên cứu dọc mà cả trong môi trường của trẻ và tương tác giữa trẻ và môi trường. Tập tính học bao gồm một thể vật chất và xã hội biến động trong toàn bộ sự phát triển của môi trường xã hội, đặc biệt thay đổi những đòi hỏi của nó trên đứa trẻ trong quá trình phát triển.

Phê phán trong chương trên là xử lý thông tin, không đủ giá trị về sinh thái, chỉ ra đòi hỏi các nghiên cứu về phát triển nhận thức và tri giác. Để minh họa, hãy xem điều gì các nghiên cứu quan sát theo xu hướng tập tính học có thể đóng góp cho sự hiểu biết. Sự phát triển của sự chú ý. Các nhà tâm lý phát triển gần như luôn luôn xem xét sự chú ý ở phòng thí nghiệm. Điển hình là họ xem xét sự chú ý của trẻ đối với các đặc điểm vật lý như là hình dạng, màu sắc hay

kích thích hoặc sự chú ý đến các bức vẽ những đồ vật quen thuộc. Người thực nghiệm đưa ra một kích thích hoặc một bài tập và trẻ trả lời theo một cách nào đó. Trẻ phân loại các đồ vật, cố nhớ lại chúng và gọi tên chúng khi chúng được bày ra rất chóng vánh. Một nhà tập tính học, trái lại sẽ đặt những câu hỏi sau: Những loại đồ vật nào hay sự vật nào được trẻ nhìn hoặc nghe ở nhà và ở trường? Sự vật nào gọi được sự chú ý, duy trì sự chú ý và kết thúc nó? Sự vật nào làm trẻ lãng trí? Những đãng trí xảy ra thế nào? Sự chú ý có hiệu quả có dẫn tới việc giải quyết hữu hiệu vấn đề hoặc đến những hành vi phù hợp khác? Hành vi chú ý khác thế nào từ hoàn cảnh này sang hoàn cảnh khác? Chú ý trong chơi đùa thăm dò có giống sự chú ý quan sát thấy ở các linh trưởng khác, ở các tuổi khác của người và ở các nền văn hóa khác?...

Những câu hỏi như thế, nếu có, hiếm được nêu lên trong các nghiên cứu về sự chú ý. Những câu hỏi về sự chú ý hiện nay thao tác thế nào gây ra một sự thay đổi ở trọng tâm làm cho nghiên cứu trước đây tỏ ra chật hẹp và cứng nhắc. Song song với các nghiên cứu tập tính học của Charlesworth về trí thông minh, có khả năng là nhiều sự đãng trí và các sự kiện khác kiểm soát chú ý là xã hội và năng động hơn không phải là xã hội và tĩnh lặng, như được thừa nhận do các nhà nghiên cứu ở phòng thí nghiệm. Các nghiên cứu ở phòng thí nghiệm bảo cho chúng ta cái điều “có thể” xảy ra trong quá trình chú ý điều thực tế phải xảy ra. Các nghiên cứu tập tính học bảo chúng ta điều thực tế “phải” xảy ra và gọi lên những biến tố cần được xem xét sâu trong phòng thí nghiệm. Một cách tương tự, các phương pháp tập tính học có thể được áp dụng có hiệu quả cho các lý thuyết khác được xem xét trong cuốn sách này. Chúng ta biết ít về bối cảnh tự nhiên của các sự cố xảy ra tự nhiên của các cơ chế phòng vệ, lý luận toán học, kinh nghiệm củng cố cái tôi, chiến lược nhớ, tìm đồ vật bằng mắt và điều kiện hóa có liệu lực.

Các nghiên cứu quan sát dựa trên cơ sở tập tính học có tiềm năng đóng góp rất lớn cho nghiên cứu về phát triển trong ít năm sắp tới bởi vì lĩnh vực đang chuyển sang một tiếp cận dựa trên nền tảng sinh thái. B.L. White (1969) mô tả tâm lý học phát triển như một tòa nhà không có nền móng bởi vì lĩnh vực đã coi nhẹ thời kỳ lịch sử tự nhiên của nó. Người ta đã gọi ý là lĩnh vực đã quá nhanh chóng chuyển sang thời kỳ thực nghiệm của nó. Bronfenbrenner cho rằng phần lớn tâm lý học phát triển có đặc điểm là “khoa học của hành vi lạ của trẻ em trong hoàn cảnh lạ với những người lớn lạ cho những thời kỳ ngắn nhất có thể”. Bronfenbrenner cũng giống như những người khác đã yêu cầu một tâm lý học sinh thái của sự phát triển con người. Có mối quan tâm gần đây đến các chủ đề như ảnh hưởng của tiếng động xung quanh, bản đồ nhận thức các môi trường qui mô rộng, hậu quả của những thay đổi trong vai trò gia đình trong xã hội. Tập tính học có thể đóng vai trò hướng tìm trong mối quan tâm mới này của sinh thái học. Hơn nữa, mối quan tâm mới đến chính trị xã hội liên bang có quan hệ đến trẻ em đòi hỏi một sự mô tả về các môi trường hiện tại của trẻ và một sự hiểu biết về cách các môi

trường này nâng cao hoặc làm đứt đoạn sự phát triển như thế nào. Cuối cùng các quan tâm thông thường đến đánh giá nhận thức có thể được gửi đến do các nghiên cứu tập tính học. Các nghiên cứu gần đây tại các phòng thí nghiệm với các trẻ bé cho thấy hoặc một đứa trẻ cho thấy một sở trường đặc biệt như là giao tiếp không duy kỷ, hay hiểu được các tương tác xã hội, điều đó phụ thuộc vào nhiệm vụ đánh giá quen thuộc, có ý nghĩa và có hiệu lực sinh thái như thế nào đối với trẻ. Do đó, sự đánh giá phát triển cũng đòi hỏi thông tin về môi trường tự nhiên của trẻ.

Đóng góp về nội dung

Nhiều đóng góp lý thuyết và phương pháp vạch ra ở đây khả dĩ hơn là đã được thực hiện đối với nghiên cứu về phát triển, về mặt đóng góp hoàn tất, tập tính học đã gây được ảnh hưởng tối đa tới tâm lý học phát triển bằng đem lại một số lĩnh vực nội dung cho sự chú ý của các nhà nghiên cứu. Tuy các phương pháp và lý thuyết tập tính học có tiềm năng vượt ranh giới của mọi lĩnh vực nội dung, ảnh hưởng lớn nhất là do thông qua công trình về gắn bó. Tổng kết của Bowlby về gắn bó, dựa trên cơ sở sinh học, thách thức thuyết học tập và kích thích hàng trăm công trình nghiên cứu không chỉ về gắn bó mà cả về những chủ đề có liên quan như sợ người lạ, tương tác bố mẹ - con, hậu quả trải nghiệm sớm và các thời kỳ mẫn cảm. Những hành vi khác được xem như phổ biến và quan trọng đối với thích nghi là tương tác giữa đồng đẳng (thí dụ thứ bậc trội), giao tiếp không lời (biểu lộ ở mặt và vận động cơ thể) và giải quyết vấn đề. Tập tính học đã đem lại sức sống mới cho các lĩnh vực này, trước đây bị hạn hẹp chủ yếu ở góc độ lý thuyết học tập xã hội và thuyết của Piaget. Thêm vào đó, tập tính học chỉ ra một số hành vi đã bị bỏ qua một cách điển hình. Đơn cử một số thí dụ như tránh né cái nhìn, khom vai, thè lưỡi, và điều chỉnh khoảng cách giữa mình và mẹ.

Mặt yếu

Có thể phần nào bất công khi phê phán tổng kết của tập tính học về sự phát triển của con người bởi vì ảnh hưởng của thuyết tới tâm lý học phát triển mới có gần đây thôi. Thuyết hãy còn đương ở giai đoạn được đưa ra. Tuy nhiên có vẻ việc quan trọng là chỉ ra những thiếu sót trong lĩnh vực lý thuyết, phương pháp và nội dung mà thuyết tập tính phải đưa ra nếu như nó phải thực hiện lời hứa là một thuyết về phát triển. Một số những thiếu sót này đơn giản phản ánh một cái thiếu trong nghiên cứu, phát triển trên một số lĩnh vực, những thiếu sót khác thì nghiêm trọng hơn vì phản ánh sự không đầy đủ của bản thân thuyết này.

Những hạn chế về lý thuyết.

Đúng như các lý thuyết khác, tập tính học mô tả nhiều hơn là lý giải. Nhiều khái niệm tập tính học có ích nhất cho tâm lý học phát triển đòi hỏi được kiến thiết hơn nữa nếu như muốn

được dùng như những giải thích cho sự phát triển. Các khái niệm đó bao gồm những thời kỳ miễn cảm, sự phát triển các hành vi bẩm sinh trong cấu trúc gắn bó, và ảnh hưởng theo hai con đường giữa trẻ và môi trường vật chất, xã hội. Nhu cầu về một sự đặc thù nhiều hơn có thể được minh họa bằng xem xét khái niệm về thời kỳ nhạy cảm. Kết luận rằng trẻ đạt được một hành vi “bởi vì” nó ở vào một thời kỳ nhạy cảm tương tự như kết luận là trẻ đạt được sự bảo tồn bởi vì nó ở vào giai đoạn thao tác cụ thể. Những khái niệm mô tả tổng quát đó chỉ là một bước đầu. Nhắc tới một thời kỳ nhạy cảm phải được hiểu không phải là một thời kỳ đặc biệt mà như là một trình độ đặc biệt về phát triển. Một trình độ phát triển là một tổ chức đặc trưng của các khả năng cho phép đứa trẻ tương tác với môi trường theo một số cách chứ không theo những cách khác. Chúng tôi đòi hỏi có thể chỉ rõ một cách chi tiết, qui trình chính xác qua đó các thời kỳ nhạy cảm thao tác. Nguyên nhân nào làm chúng bắt đầu phát huy tác dụng và làm chúng kết thúc? Chung hơn nữa, cái gì thúc đẩy phát triển? Có phải là hậu quả của tiếp xúc thêm giữa mẹ và con trong những giờ đầu sau khi sinh do các biến tố sinh lý, tri giác hoặc nhận thức hay do tất cả các biến tố trong tương tác? Tuy nhiên nghiên cứu về thời kỳ nhạy cảm ở các thú vật khác đương bắt đầu cung cấp một giải thích đặc thù, công trình lý thuyết và kinh nghiệm về thời kỳ nhạy cảm ở người tụt xa đằng sau.

Việc thiếu giải thích chi tiết này cũng có thể được thấy trong một thí dụ rút ra từ một chủ đề điển hình về nghiên cứu tập tính học: cấu trúc trội của các nhóm đồng đẳng. Bằng quá trình nào trẻ phát hiện ra và hiểu được sự hiện hữu của trật tự đó và vị trí của chúng trong đó. Chúng sử dụng sự phản hồi từ các tương tác của chúng ra sao với các trẻ khác để khớp hành vi của chúng vào. Một con đường nghiên cứu nhiều hứa hẹn gợi ý là sự phát triển lý luận trực tiếp ($A > B > C$) liên quan tới tri giác về trật tự thứ ba trội trong nhóm. Từ khi đa số hành vi của con người được làm trung gian về nhận thức, chúng ta cần một báo cáo về các quá trình nhận thức kéo theo khi các tín hiệu xã hội trong môi trường được giải thích và ảnh hưởng đến hành vi xã hội tiếp theo sau. Nói một cách khác, thông tin về môi trường đồng hóa và liên kết với hành vi như thế nào?.

Thêm vào vấn đề thiếu những cơ chế đặc trưng của phát triển dẫn tới những nguyên nhân tức thì và cá thể phát triển, có một vấn đề với các nguyên nhân chủng loại phát sinh và một hành vi hoạt động thể nào như một cứu cánh cho sự sống còn. Những câu hỏi về phát triển theo chủng loại phát sinh và nguồn gốc của hành vi trong thích nghi sinh lý là bổ ích, khi chúng ta hình thành những giả thuyết về một hành vi, nhưng trên thực tế, không thể trả lời được đối với hành vi ở người. Chủng loại phát sinh của các cấu trúc giải phẫu có thể lượm lặt ra từ những hóa thạch, song chúng ta không có hóa thạch của hành vi con người. Điều tốt nhất mà chúng ta có thể suy đoán được là một tư thế đứng thẳng, một vùng não bộ mở rộng và những

công cụ rập khuôn gia tăng phản ánh thế nào những thay đổi trong hành vi con người trong lịch sử của chúng ta. Một nguồn thông tin khả dĩ khác về chủng loại phát sinh - những hành vi tương tự trong những loài có quan hệ gần gũi với nhau - cũng đáng nghi ngờ. Đối với sự thích nghi, Bowlby có thể suy đoán là chức năng của gắn bó là giữ đứa trẻ và người chăm sóc ở gần nhau, song loại chứng cứ nào có thể thu thập được để ủng hộ điều đó. Chức năng này của sự ràng buộc ở người có thể hoặc không thể giống như ở các linh trưởng khác. Thật hấp dẫn nhận thấy những sự tương tự bề ngoài ở người và những con linh trưởng không phải là người, như nhe răng, và tuyên bố một quan hệ chủng loại song điều tuyên bố không thể có giá trị, vấn đề chung vẫn là làm những suy luận về hành vi con người trên cơ sở hành vi của những con vật khác.

Những hạn chế về phương pháp

Một hạn chế rõ ràng để áp dụng các phương pháp tập tính học cho người là những thực nghiệm có thể phê phán nhất là trái với đạo lý. Chúng ta không thể tiến hành những thử nghiệm về thiếu thốn như là tránh cho một đứa trẻ khỏi nhìn thấy một nụ cười của con người trong những tuần đầu của cuộc đời với mục đích xem xem nụ cười xã hội có phải là bẩm sinh. Trong một thử nghiệm bị điều khiển sai, Frederik II (1194 - 1250) nuôi những em bé trong sự im lặng và gần sự cô lập để tìm ra có hay không một ngôn ngữ “tự nhiên” của loài người.

Các em bé không may, chết trước khi có kết quả sáng tỏ (Willban Khôiău và Taylor 1960). Thay vì cho các thử nghiệm về thiếu thốn chúng tôi phải dựa vào sự thiếu thốn xảy ra tự nhiên như là những trẻ sinh ra đã bị mù hoặc điếc, thậm chí sự quan sát đơn giản con người cũng nêu lên những vấn đề đạo lý và pháp lý về lấn chiếm sự riêng tư. Các vấn đề đạo lý đương tranh cãi đặc biệt là khó giải quyết bởi vì môi trường xã hội của con người vô cùng phức tạp và do đó đòi hỏi được điều khiển trên thực nghiệm nhằm khiêu khích riêng lẻ ảnh hưởng của từng biến tố. Giả thuyết của Bowlby liên quan đến hậu quả của việc làm đứt đoạn sự ràng buộc sớm giữa mẹ và con. Không thể được đánh giá một cách phù hợp bởi vì sự kiện đó bị làm vói những thay đổi trong tổ chức của cả gia đình, những biến đổi kinh tế trong gia đình, những thay đổi hành vi của ông bố, việc bà mẹ tách khỏi con khi bà ta quay trở lại, bởi vì bà ta đã thay đổi trong khi mang bệnh thời gian dài... Do các lý do đạo lý, tuy nhiên, những vận dụng thử nghiệm không thể tiến hành.

Một hạn chế khác trong áp dụng phương pháp tập tính học nằm ở 4 vấn đề cơ bản gắn liền với nghiên cứu quan sát. Một, thật khó khăn, nhiều khi chán ngắt, khi phải nghiên cứu. Đòi hỏi phải đầu tư nhiều thời gian và cố gắng để quay phim, mô tả tỉ mỉ hành vi, phân loại hành vi và thiết lập được độ tin cậy phù hợp giữa quan sát viên với nhau như đối với khi hành vi bắt

đầu và kết thúc và cách nó được xếp loại thế nào. Một thí dụ về item sau là nhất trí với nhau khi nào một trẻ bé tí tỏ ra sợ hãi. Hơn nữa, có thể là cần phải quan sát trẻ trong những hoàn cảnh khác nhau, để đạt được một sự mô tả về hành vi điển hình bởi vì “một môi trường tự nhiên” cho trẻ trong một xã hội kỹ thuật cao quả là không rõ ràng. Chúng ta có phải nghiên cứu những đứa trẻ chạy ngang một cánh đồng, ngồi trong lớp học hay chơi trò chơi điện tử? Cuối cùng, nhiều sự kiện quá đỗi có thể đồng thời xảy ra tới mức mọi hành vi không thể được chờ đợi và ghi lại được. Thậm chí quay phim cũng bỏ sót một số hành vi quan trọng, như là các biểu lộ trên nét mặt. Tóm lại, một tập tính đồ dễ hiểu, chi tiết của một loài là một công việc lớn lao.

Một vấn đề thứ hai với phương pháp quan sát là đối với trẻ ngoài tuổi bé tí, có nguy cơ là sự có mặt của quan sát viên làm biến đổi hành vi của trẻ. Điều này ít thành vấn đề hơn khi trẻ bị lôi cuốn vào các hoạt động của nhóm đem lại sự quan tâm của chúng và trở nên quen với sự có mặt của quan sát viên. Một chiếc ca-mê-ra, đặt ở góc bên cạnh, tuy không được sử dụng rộng rãi, có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc quan sát.

Ba, có những vấn đề về quan điểm khi phải phân luồng hành vi ra thành đơn vị. Nhà nghiên cứu phải chọn một mức độ phân tích phù hợp, một đơn vị hành vi không lớn tới mức mà các đặc điểm đáng phê phán của hành vi bị mất đi, nhưng không nhỏ tới mức mà tổng thể cấu trúc của hành vi bị mai một. Hơn nữa, không phải lúc nào cũng rõ ràng là hành vi nào có liên quan. Nếu quan tâm đến hành vi lệ thuộc, thì người ta sẽ gộp vào sự sờ mó nhau, nhìn nhau và gọi kêu cứu. Một vấn đề có liên quan là có nhiều hành vi đa nghĩa. Khi một trẻ đánh một trẻ khác, hành vi đó có thể hoạt động như là một dấu hiệu của sự tấn công hay của tình cảm hoặc chỉ là một trò chơi. Hầu như không thể tránh khỏi những khái niệm thành kiến về hành vi nào là có quan hệ hay không đối với lựa chọn những hành vi để mô tả và ngôn ngữ sử dụng để mã hóa hành vi đó. Một quan sát viên không quen với công trình của Bowlby có thể ghi lại tốt là đứa trẻ bò đến cái cửa của phòng bên cạnh. Song có lẽ không ghi lại khoảng cách giữa mẹ và con.

Bốn, tuy lý do chính trong quan sát hành vi ở môi trường tự nhiên của nó là nhằm phát hiện ra chức năng của hành vi, không phải là chức năng đó luôn luôn bị dính líu vào. Thí dụ, một chức năng của gắn bó là thiết lập bà mẹ như một cơ sở an toàn cho việc thăm dò sau này của trẻ trong trường hợp này hành vi có một chức năng bị gác lại không thể được công nhận giá trị cho tới mãi về sau.

Những hạn chế về nội dung

Một số hiện tượng không thể dễ dàng nghiên cứu từ góc độ tập tính học. Nhiều sự kiện

tâm lý đáng quan tâm không được phản ánh một cách nhất quán trong hành vi. Charlesworth thấy cần thiết phải hạn chế nghiên cứu của ông về trí thông minh ở những hành vi không úp mở như gạt ra một hàng rào vật chất, chọn lấy một vật mong muốn. Nhiều khía cạnh khác nhau của trí thông minh như vận dụng trong tâm trí các ký hiệu không dễ gì quan sát được. Từ khi hành vi trở thành xen kẽ hơn (trung gian) và động cơ trở nên phức tạp hơn với tuổi, những quan sát các hành vi không úp mở có thể nói chung, có nhiều thông tin hơn ở trẻ bé tí và trẻ chập chững so với ở những đứa trẻ lớn hơn. Một can thiệp khác của hành vi xen kẽ ở người là những mô hình hành động cố định. Các xung năng và kích thích báo hiệu điều khiển sự quan sát các thú vật có thể mang lại ít lợi ích hơn nhiều cho việc quan sát trẻ em.

Một hạn chế khác cho nội dung nghiên cứu tập tính học là sự tìm tòi những hành vi thấy ở các thành viên khác của loài hơn là sự tập trung vào những khác biệt cá nhân trong một loài. Hai loại thông tin có tầm quan trọng đối với nghiên cứu về phát triển. Hiện nay, không có gì là cố hữu trong thuyết tập tính học hoặc những phương pháp ngăn cấm tập trung vào biến đổi cá nhân. Thí dụ Ainsworth (1973), nhận thấy là những trẻ bé tí khác nhau ở chỗ chúng có hay không một sự gắn bó an toàn hoặc gây lo hãi. Hơn nữa bà ta ghi nhận những biến đổi trong tuổi gắn bó với một người đặc biệt nào đó. Những biến đổi giữa trẻ ở dạng một hành vi, thời gian đạt được nó, và tần số của nó có thể do dự biến động về di truyền (gien) hoặc của môi trường hoặc do tương tác của cả hai với nhau. Bằng quan sát những khác biệt cá nhân trong hành vi xảy ra một cách tự nhiên, tập tính học ở vào vị trí để bổ sung cho các nguồn thông tin truyền thông về những khác biệt cá nhân: những trắc nghiệm (test) đã được chuẩn hóa để đo nhân cách, trí thông minh, hoàn thành học tập ở trường và năng khiếu. Khả năng đóng góp đó đã không được khai thác.

Cuối cùng một số khía cạnh của môi trường có tính quyết định đối với các vấn đề phát triển đã không được nghiên cứu chi tiết. Tuy các phương pháp tập tính học có thể nhận ra những con đường quyết định trong đó môi trường xã hội và vật chất thay đổi từ một giai đoạn phát triển này sang một giai đoạn khác và từ một thể hệ này sang thể hệ sau, chúng chưa làm được như thế. Một thuyết đầy đủ về phát triển phải xem xét một cá nhân biến đổi trong một thế giới biến đổi. Cả hai biến đổi trong suốt cuộc đời của đứa trẻ và đã thay đổi từ những thay đổi của thế hệ trước. Trong suốt cuộc đời của trẻ, những biến đổi xảy ra không chỉ trong cái mà trẻ được phép làm mà cả trong cái mà nền văn hóa của trẻ chờ đợi ở nó và chuẩn bị cho nó. Những sự trông chờ thay đổi như là kết quả của biến đổi theo thế hệ, như sự gia tăng của tỉ lệ phụ nữ tham gia lao động, hay tốc độ ly hôn. Bronfen-brenner ghi nhận là các nhà tâm lý phát triển phải xem xét các thể chế xã hội như gia đình, nhà trường có hỗ trợ lẫn nhau hay đối lập nhau trong việc chuẩn bị cho trẻ đạt tuổi trưởng thành.

Tóm tắt

Tập tính học là một trong những đóng góp chính của sinh vật học cho tâm lý học phát triển. Hàng ngàn giờ đã được tiêu hao để quan sát thú vật, đã phát hiện ra những quan điểm quan trọng liên quan tới hành vi mỗi loài, bao gồm con người, có một bộ hành vi bẩm sinh, đặc thù cho loài đó. Các hành vi này về chủng loại phát sinh đã tiến hóa bởi vì chúng làm tăng những cơ may tồn tại của loài trong môi trường riêng của nó. Một vài hành vi quan trọng nhất là xã hội như múa giao duyên, dấu ẩn, hành vi trộm và một số hình thức giao tiếp. Đáng quan tâm đặc biệt là những mô hình hành động cố định gọi lên do những kích thích báo hiệu. Cả những hành vi nhiễm tập cũng có một thành tố di truyền mạnh, bởi mỗi loài có những thiên hướng đặc biệt dưới dạng những thời kỳ nhạy cảm hoặc khả năng học tập chung và đặc thù. Hành vi được nghiên cứu do những quan sát trong bối cảnh tự nhiên lẫn những nghiên cứu thử nghiệm tại các phòng thí nghiệm.

Quan điểm tập tính học gây nhiều ảnh hưởng nhất trong tâm lý học phát triển, trong công trình về gắn bó. Có một chứng cứ nào đó là trẻ bé tí và người lớn đều được “so dây hòa âm” trước để trả lời cho nhau. Công việc này được mở rộng bao gồm những hậu quả của việc tách khỏi mẹ, vai trò của người cha, bà mẹ như một căn cứ để tiến hành thăm dò và sự ràng buộc ở trẻ sơ sinh. Quan sát về thứ bậc trội trong động vật có vú và thú vật khác đã dẫn tới những nghiên cứu trên nhóm đồng đẳng ở người, đặc biệt trong các nhóm tiền học đường. Công trình khác đã phát hiện những điểm chung và những khác biệt trong các biểu lộ trên mặt và vận động cơ thể ở người và những thú vật khác. Gần đây nhất, một nhà nghiên cứu đã hỏi những loại vấn đề nào được trẻ cố gắng giải quyết và chúng thử giải quyết thế nào trong hoàn cảnh tự nhiên.

Đối với kết quả phát triển, các nhà tập tính học thấy con người như một loài đã tiến hóa để tồn tại trong một cái nôi sinh thái đặc biệt. Các nhà lý thuyết khác nhau trong sự thích nghi đó ban đầu là thụ động, đáp ứng cho các xung lực hoặc kích thích báo hiệu hay là tích cực và tự điều hòa. Hành vi biến đổi vừa về lượng và về chất như là những yếu tố bẩm sinh và môi trường tương tác với nhau trong quá trình phát triển. Kết quả là một cơ thể có thể thao tác hữu hiệu trong môi trường của nó. Các nhà tập tính đôi khi sử dụng các mô hình như là các hệ kiểm soát hoặc hệ thủy lực.

Tập tính học có nhiều mặt mạnh để cung cấp cho lĩnh vực đương thịnh hành về tâm lý học phát triển. Đối với lý thuyết, nó cung cấp một triển vọng tiến hóa rộng về hành vi, động viên những người tìm tòi nhìn vào chức năng của các hành vi ở trẻ. Các nhà tập tính ủng hộ nên có nhiều nghiên cứu quan sát hơn trên trẻ trong những hoàn cảnh tự nhiên nhằm xác định

chức năng của những hành vi đặc biệt, Một đóng góp cuối cùng là việc nhận ra nhiều lĩnh vực nội dung như là đặc biệt quan trọng trong phát triển: trật tự trội, gắn bó, giao tiếp phi ngôn ngữ, và giải quyết vấn đề.

Tập tính học có một số mặt yếu, tuy nhiên, hạn chế lợi ích của nó đối với tâm lý học phát triển, Những khái niệm lý thuyết của nó như thời kỳ nhạy cảm chưa đạt được trình độ lý giải. Đối với phương pháp luận, phương pháp quan sát đặt ra những khó khăn và các thử nghiệm về thiếu thốn không thể thực hiện được trên người. Cuối cùng, một số khía cạnh của phát triển như ngôn ngữ và tư duy trừu tượng ở trẻ lớn đã không được các nhà tập tính học giành cho nhiều sự chú ý.

Để kết luận, tập tính học là một nguồn giả thuyết nghiên cứu phong phú về những hành vi nào là quan trọng và vì sao chúng đạt được chúng. Một thái độ của tập tính học mở tầm nhìn cho nhà nghiên cứu đối với một khung cảnh rộng rãi trải ra trong không gian và thời gian và nhiều mức phân tích khác nhau. Đặc biệt những quan sát dựa trên cơ sở tập tính học trong những pha đầu của đề án nghiên cứu có thể cho một “bức tranh to” về hành vi sau này sẽ được nghiên cứu trong khung cảnh một phòng thí nghiệm được kiểm soát. Tuy lý thuyết có một số hạn chế có thể không bao giờ vượt qua nổi, đại bộ phận tiềm năng của lý thuyết còn chưa được thực hiện. Do mỗi quan tâm được khơi lại đối với hiệu ứng sinh thái trong tâm lý học phát triển đây đúng là lúc sử dụng đến sinh thái học để có cảm hứng.

Created by AM Word₂CHM

Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Thời thơ ấu là thời gian khám phá tri giác. Đứa trẻ học phân biệt những khuôn mặt khác nhau, những quả bóng, nước quả, từ ngữ, hoa, côn trùng, vỏ ốc, và những người hùng trên T.V.

Nó cảm nhận và thăm dò các đồ vật kỳ lạ và những sự vật trong môi trường sống của loài mình. Tuy, sự khám phá đó bản thân nó gây sự hưng phấn, song cũng cần có sự thích nghi với môi trường của trẻ. Con người cần tri giác phù hợp các vật thể để học tìm hiểu và sử dụng chúng. Nhận ra tầm quan trọng của tri giác đối với thích nghi, Eleanro Gibson đã đảm nhiệm một vấn đề không được những nhà lý thuyết khác biết tới nhiều; chúng ta học cảm nhận thế giới ra sao? Chắc chắn đó là một câu hỏi cơ bản cho tâm lý học. Trả lời của Gibson cho câu hỏi đó là trẻ em học khám phá ra thông tin, nêu lên được tính đặc thù của đồ vật, sự vật và vị trí trong thế giới. Trong quá trình tri giác, chúng phân hóa thông tin đó, hơn là thêm vào đó. Do đó, quan điểm này đối lập sâu sắc với những quan điểm khác về tri giác coi học tập tri giác như một quá trình thêm ý nghĩa vào cho các kích thích tản mạn, nhập nhằng. Đối với Gibson mảng tri giác được phô bày vốn đã phong phú, phức tạp và có giá trị.

Thuyết phát triển tri giác của Gibson không phải là một thuyết lớn có tầm rộng như thuyết của Piaget và Freud. Nó có một mục tiêu khiêm tốn hơn để giải thích một lĩnh vực hành vi: học tập bằng tri giác và phát triển. Mặt khác, đó không phải đơn giản là một quan điểm lý thuyết được một số người chia sẻ, như các thuyết xử lý thông tin, học tập, và tập tính học. Đó là một kiểu lý thuyết xuất hiện đôi lúc - một cố gắng cá nhân để cái nhìn phát triển một thống nhất, liên kết về một lĩnh vực phát triển. Cố gắng đó bao gồm nhiều hợp tác có hiệu quả với các sinh viên và đồng nghiệp, kể cả James Gibson.

Tổ chức chương này như sau: trước tiên phác họa lịch sử, tiếp theo sau là xu hướng chung của thuyết, rồi là sự mô tả của những xu hướng phát triển chính. Các mục về cơ chế phát triển, lập trường lý thuyết, về các vấn đề phát triển và tính chất lý thuyết được nối tiếp bằng sự đánh giá.

[PHÁC HỌA TIỂU SỬ](#)

[XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT](#)

[XU HƯỚNG PHÁT TRIỂN](#)

[CƠ CHẾ PHÁT TRIỂN](#)

[LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN](#)

[TÍNH CHẤT LÝ THUYẾT CỦA THUYẾT](#)

[ĐÁNH GIÁ THUYẾT](#)

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Các nghiên cứu của Eleanor J. Gibson về tâm lý bắt đầu ở Trường cao đẳng Smith mà ở đó bà ta đã tốt nghiệp vào năm 1931. Bà ở lại làm trợ giảng và kết hôn với một thành viên trẻ của trường là James Gibson sau này trở thành một nhà tâm lý nổi tiếng. Bà đạt bằng thạc sĩ với một luận án về học tập năm 1933. Sau đó bà trở thành cán bộ đào tạo ở trường Smith và dự đều đặn các bài giảng của nhà tâm lý học hình thái Kurt Koffka. Gibson chuyển về trường Yale, hy vọng nghiên cứu hành vi của thú vật, thay vì cho nghiên cứu con người. Năm 1938, bà đỗ tiến sĩ, dưới sự bảo trợ của Clark Hull, nhà lý thuyết lớn về học tập ở Yale. Tuy nhiên, Gibson không cảm thấy thoải mái về tinh thần trong bầu không khí của S.R ở Yale. Sự nghiệp của bà bị gián đoạn do chồng bà chuyển sang thực hiện nghĩa vụ quân sự trong Đại chiến thế giới II. Gia đình Gibson trở lại trường Smith rồi đến Cornell; ở đây bà trở thành cộng tác viên nghiên cứu khoa học.

Công trình của Gibson từ 1950 đến 1960 phát triển các lĩnh vực mới về học tập và phát triển tri giác. Ở Cornell bà nghiên cứu dê và cừu ở “Trại Hành vi”, trẻ bé tí trên những “vách nhìn” và trẻ em trong các tình huống liên quan đến học ở phòng thí nghiệm. Bà trở thành giáo sư ở Cornell năm 1966. Công trình nghiên cứu và lý thuyết của bà đạt tới đỉnh cao vào năm 1969 trong cuốn “Nguyên lý học tập bằng tri giác và phát triển”, sách đã đạt giải thưởng Thế kỷ tâm lý. Cuốn sách được đọc xuống như một trong những cuốn gây nhiều ảnh hưởng nhất đối với phát triển trong lịch sử gần đây ở lĩnh vực này. Trong thập kỷ sau, bà tiếp tục công trình nghiên cứu mở rộng nhưng quay sang ngày càng chú ý nhiều hơn đến cách trẻ tập đọc thế nào. Một số công trình này được tóm tắt trong “tâm lý trong đọc” (1975), đồng tác giả với Harry Levin. Gần đây hơn, người ta thấy bà nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, sự phát triển tri giác ở trẻ bé tí. Cornell tặng thưởng bà với một mức lương giáo sư danh dự Susan Linn Sage về môn tâm lý học,

Gibson được tặng thưởng nhiều danh hiệu, bao gồm Huy chương vàng về đóng góp khoa học sáng giá, phần thưởng của Hội Tâm lý Mỹ và Huy chương Howard Crosby của Hội Tâm lý học thực nghiệm. Hơn nữa bà được bầu vào Viện Hàn lâm khoa học quốc gia, Viện Hàn lâm Mỹ về khoa học nghệ thuật, và Viện Hàn lâm Quốc gia về giáo dục. Bà cũng phục vụ ở ghế chủ tịch của Hội Tâm lý phương Đông. Ảnh hưởng của bà đối với đồng nghiệp và sinh viên được minh

chứng trong cuốn sách đề tặng bà: “Tri giác và sự phát triển của nó” một sự bày tỏ lòng cảm phục đối với Eleanor J. Gibson (Pick, 1979).

XU HƯỚNG CHUNG CỦA THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Năm đặc điểm của thuyết Gibson đặt nó vào vị trí thích đáng trong bản đồ phát triển nhận thức của các thuyết phát triển. Các đặc điểm đó bao gồm khái niệm về con người là những người tri giác tích cực, thông tin cho tri giác được phân định hóa trong kích thích, và môi trường là mối quan tâm lớn trong sự hiểu biết của chúng ta về tri giác ở con người. Hai đặc điểm nữa gồm phát biểu là phần lớn sự phát triển tri giác phụ thuộc vào học tập bằng tri giác và các phương pháp thực nghiệm bao gồm những kích thích của môi trường tự nhiên.

Con người như là người tri giác tích cực

Gibson thường hay qui chiếu vào “Người tri giác như là một người thực hiện” (Gibson và Rader 1979). Theo bà, trẻ em và người lớn phát hiện, thăm dò, quan tâm, rút ra thông tin, và phân biệt các vật thể. Có những hành vi của một cơ thể tích cực làm một cái gì đó để học về thế giới. Thí dụ, hãy xem các trẻ nhỏ tri giác thế nào về những quả bóng. Tuy rằng, kể cả những trẻ bé tí cũng có thể phân biệt được quả bóng đá, những quả bóng cao su nhỏ hơn, quả bóng rổ, và những quả bóng khác dựa trên những khác biệt rõ ràng về kích thước màu sắc, chỉ sau khi có kinh nghiệm hơn với những quả bóng làm trẻ nhỏ phát hiện là những khác biệt tế nhị về hình dáng, chất liệu v.v... Những trẻ nhỏ không chỉ tìm ra những khác biệt giữa các đồ vật, mà cả thông tin trừu tượng phức tạp hơn; một quả bóng đá có vẻ khác, khi nó được nhìn ở những góc độ và khoảng cách khác nhau, thì nay lại là một vật duy nhất; lăn một quả bóng qua gian phòng là một sự kiện trong không gian và thời gian. Bằng quan sát và chơi với các đồ vật, trẻ nhỏ rút ra ngày càng nhiều thông tin hơn về đồ vật, sự vật và sự bố trí trong không gian của môi trường.

Cả hai động cơ tổng quát và đặc thù làm cơ sở cho các hoạt động tri giác ở trẻ em. Con người, với tư cách là một loài vốn có động cơ thăm dò và học hỏi từ thế giới của nó. Tuy nhiên, có những mục tiêu và đòi hỏi đặc thù cho mỗi nhiệm vụ hoặc tình huống. Một bé gái, lắp ghép trò chơi ô chữ, quan tâm tới hình dáng và màu sắc vì các đặc điểm đó là thông tin nó cần để hoàn thành mục đích và làm đầy đủ ô chữ. Trái lại, một bé gái chơi đánh đu có thể quan tâm đến cảm giác thú vị của gió trời làm bay tóc của cơ thể chuyển động trong không gian. Trong một bối cảnh khác, em bé học đi phải chú ý đến tư thế của cơ thể nó trong không gian và khoảng cách giữa đồ đạc. Người lớn cũng có những mục tiêu khác nhau, liên quan đến tri giác trong những hoàn cảnh khác nhau. Thí dụ, Gibson chỉ cho thấy là một người leo núi chú ý hơn khi đặt mỗi bước chân hơn là một người đi tản bộ một cách nhàn nhã. Tóm lại, tri giác luôn luôn có động cơ là những mục tiêu quan trọng của con người ta. Các mục tiêu này chỉ huy những hoạt động tri giác của con người có thể cũng đa dạng như là giải quyết vấn đề, chơi đùa và di chuyển.

Thông tin được phân định trong kích thích.

Mô tả của Gibson về sự thăm dò thế giới một cách tích cực và có động cơ tỏ ra hoàn toàn giống quan điểm của Piaget về trẻ em. Tuy nhiên, các nhà lý thuyết, tách ra trong quan điểm của họ về cách trẻ “biết” thế giới qua hoạt động, đưa trẻ của Piaget, “xây dựng” kiến thức bằng hình thành các sơ cấu dựa trên những hành vi vận động với đồ vật. Bởi tri giác sản sinh ra những hình ảnh tĩnh, nó phải được sửa lại bằng kiến thức thao tác tích cực. Tương tự như thế, các tiếp cận khác thấy tri giác như một hành vi làm phong phú thêm hình ảnh tản mạn, mơ hồ, đồng đều của võng mạc. Thí dụ, các nhà lý thuyết về học tập đề xuất là các nhãn bằng lời thêm thắt vào các đồ vật làm chúng dễ được phân biệt hơn. Những nhãn, “chó săn thỏ” và “chó săn cáo” gia tăng sự phân biệt tri giác đối với những con chó ấy. Những tiếp cận xử lý thông tin mô tả các quá trình thêm ý nghĩa vào cho kích thích bằng liên hệ nó với những ký ước dài hạn. Chúng dựa vào sự vượt ra ngoài thông tin được cung cấp từ những suy diễn dựa trên kiến thức về thế giới. Những tiếp cận kiểu Piaget, học tập và xử lý thông tin coi tri giác và nhận thức là một quá trình cộng thêm vào, trẻ cộng thêm một cái gì - hành động- từ ngữ, ý nghĩa- vào kích thích.

Tóm lại, Gibson tin tưởng là sự kích thích là một nguồn phong phú về thông tin, trải rộng ra trong không gian và thời gian. Vấn đề phát triển khi đó là cách trẻ học rút ra ngày càng nhiều thông tin hơn từ sự kích thích. Giả định cho rằng thông tin vốn có trong kích thích là một tuyên bố gây nhiều tranh cãi nhất trong lý thuyết này.

Do đó quan trọng là chúng ta xem kỹ tuyên bố này.

Có một sự bày binh bố trận kích thích trong không gian, và thời gian. Có nghĩa là kích thích không tĩnh và đông cứng trong không gian và thời gian. Kích thích phân định rõ sự vật, vị trí, và đồ vật. Do đó, nếu trẻ có thể rút ra thông tin đó, nó tri giác được sự vật, vị trí và đồ vật. Đúng hơn là từ toàn bộ sự bày binh bố trận trong không gian và thời gian, nó tri giác được thông tin, phân định những đồ vật đặc biệt. Nói một cách khác, kích thích là lĩnh vực của thông tin có giá trị.

Kích thích mang lại nhiều mức thông tin, ở mức đơn giản và cụ thể nhất, trẻ phân biệt đồ vật bằng một hoặc nhiều nét rõ ràng, hoặc những đặc điểm giúp phân biệt chúng. Hãy giả dụ là đưa trẻ đi chuyển gần biển và lần đầu tiên gặp hàng trăm vỏ ốc: Nó bắt đầu một sưu tập và cố gắng nhận ra những vỏ ốc dựa vào một cuốn chỉ dẫn có ảnh chụp. Tuy là về tri giác nó có thể nói cho biết tất cả các vỏ ốc riêng ra nếu nó xếp chúng cạnh nhau, bây giờ nó mới nhận ra trước tiên một số nét phân biệt, có lẽ là những khác biệt về màu sắc và kích thước. Chỉ sau khi chơi với các vỏ ốc và so sánh chúng với hình ảnh trong sách, nó mới hình dung ra là loại kích thích của những vỏ ốc có một loạt những nét cho phép nó xác định được cái nhãn phù hợp cho từng vỏ Ốc. Tuy kích thước là nét nổi bật, hiếm khi nó là quan trọng. Trái lại, những khác biệt nhẹ trong hình dáng của cái “vương miện” ở trên đầu vỏ ốc hoặc những khác biệt tế nhị về màu sắc của cái vỏ ốc lại hoàn toàn quan trọng. Tuy thông tin này luôn ở dưới ánh sáng kích thích con mắt, nó đã không thật sự được ghi nhận hoặc trừu tượng hóa như một đặc điểm xác định cho tới khi đứa trẻ có nhiều kinh nghiệm tri giác hơn về những vỏ ốc.

Ở một mức độ trừu tượng của sự phân tích, chúng ta có thể cảm nhận được một cấu trúc cao hơn của ánh sáng hoặc âm thanh. Một thí dụ tốt là mô hình âm nhạc mà chúng ta gọi là giai điệu. Chúng ta trừu tượng hóa một giai điệu từ sự nối tiếp của các nốt trên chiếc đàn dương cầm. Giai điệu này được nhận ra vẫn là giai điệu đó thậm chí nếu được chuyển sang một khóa khác hoặc được chơi ở nhịp độ khác nhau hay trên một chiếc kèn sax thay vì cho chiếc dương cầm. Mô hình ở đây là trong sự kích thích, nhưng lúc đầu không thể tri giác được. Do đó, học tri giác là một quá trình học tri giác điều đã luôn luôn có ở đó. Gibson đã nhận là thuyết của bà có thể được coi là thuyết “tìm và sẽ thấy” (1977). Những trẻ bé, có kinh nghiệm hạn chế về đồ vật và sự vật trong thế giới, thường không cảm nhận được những sự khác biệt tế nhị trong bề ngoài của đồ vật hoặc mô hình. Chúng phải tìm ra những sự khác nhau đó.

Hãy xem thí dụ về âm nhạc đem lại gì cho học tập tri giác ở người lớn. Khi chúng ta nghe một bản giao hưởng mới, chúng ta có một cảm nhận tương đối không phân biệt về bản nhạc, sau lần nghe thứ nhất. Sau khi nghe nhiều lần, chúng ta mới có thể rút ra những giai điệu và chuyển đổi của chúng, nắm được toàn bộ cấu trúc của tác phẩm và thậm chí có lẽ phân biệt được những nhạc cụ khác nhau của giàn nhạc. Đối với số những người Mỹ, công việc đó khó

hơn nếu là âm nhạc phương Đông hoặc với những bản nhạc hiện đại ít quen thuộc so với lần đầu nghe một bản giao hưởng của Haydn. Trong thí dụ âm nhạc này, kích thích vẫn còn lại y nguyên qua nhiều lần chơi nhắc lại bản nhạc đã được thu thanh. Cái đã thay đổi là các thông tin, chúng ta đã rút ra được. Bắt đầu nghe, chúng ta còn chưa nghe thấy. Dần dần chúng ta cảm nhận ngày càng nhiều hơn cái luôn luôn đã ở đó: Tri giác của chúng ta trở nên vừa đặc thù hơn khi chúng ta càng nhận ra những phẩm chất âm nhạc tế nhị, vừa trừu tượng hơn khi chúng ta tri giác được các mô hình âm nhạc. Do đó, thông tin là ở trong kích thích, nhưng đôi khi chúng ta phải học cảm nhận nó. Tri giác của chúng ta được cải thiện không phải do lấp đầy kích thích thính giác thô bằng thêm thắt các từ hoặc áp dụng các sơ cấu, không do dán chặt bằng nhận thức các nốt với nhau, mà bằng nghe âm nhạc và chỉ huy sự chú ý của chúng ta. Chúng ta quan tâm đến quan hệ thông tin, những nét phân biệt rõ ràng, và những mô hình liên quan đến quan hệ giữa các phần chứ không phải những mẫu và mảng thông tin.

Tầm quan trọng của sinh thái học.

Hơn cả đa số các lý thuyết về tri giác, Gibson nhấn mạnh tới hành vi tự nhiên của người tri giác trong một môi trường đặc biệt. Con người có nhu cầu cảm nhận đồ vật, các bố trí không gian, và các sự vật trong thời gian nhằm thích nghi với thế giới: để đi loanh quanh trong đó, tìm đồ vật trong đó, chơi đùa trong đó, và cả để tồn tại trong đó. Các kích thích đó là những đơn vị phức tạp có quan hệ với nhau, không phải là những kích thích đơn giản của ánh sáng và âm thanh.

Những năm gần đây, nghiên cứu và xây dựng lý thuyết của Gibson đã tập trung xung quanh khái niệm về “Cung cấp cho” (affordances), một khái niệm được James Gibson đưa vào. Những cái cung cấp là cái mà môi trường tặng hoặc cung cấp cho một cơ thể. Môi trường con người “cung cấp” các diện tích làm giá đỡ, các đồ vật để nắm bắm, những con đường đi cho phép vận động. Do đó người và môi trường hình thành một, tổng thể, với sự ăn khớp giữa hoạt động của con người và những cung cấp của môi trường. Gibson tuyên bố là những cung cấp đó được tri giác trực tiếp: “Những cái chúng ta tri giác là những thứ chúng ta có thể ăn hoặc viết bằng, hoặc ngồi lên ngay nói với” (1982).

Do những kỹ năng vận động mới có được trong quá trình phát triển, những cung cấp mới được khám phá. Khi một trẻ bắt đầu đi, nó học cảm nhận xem một mặt phẳng có cung cấp một giá đỡ chắc chắn cho bước đi. Cung cấp đó không được biết tới, không quan hệ tới một trẻ bé hơn còn được bế bồng.

Chúng ta có thể nhìn ảnh hưởng sinh thái theo hai cách: vạch ra di sản tiến hóa của chúng ta và tập trung xem xét các môi trường đặc thù ăn khớp thể nào với tri giác của trẻ, cả

hai đều đã được các nhà tập tính học đề cao như nhau. Trước hết, chúng ta hãy xem loài người đã tự nhiên tuân tự phát triển những cách tri giác phù hợp với thể giới như thế nào. Theo Gibson, “sự tìm kiếm thông tin về những quan hệ phức tạp với kích thích, quá nhiều là một phần của bản chất con người, tiến hóa qua hàng triệu năm, nên nó đã trở thành thâm căn cố đế, mạnh mẽ, không ý thức được giống như các chức năng tiến hóa và hô hấp. Chúng ta có nhiều cửa mở ra thế giới; những hệ thống để nghe, nhìn, sờ mó, nếm và các mô hình thăm dò kèm theo như xăm xoi, sờ nắn và liếm” (1977).

Mỗi loài được chuyên biệt để tri giác thông tin quyết định trong môi trường của mình. Thí dụ những con dơi đã được chuẩn bị để sử dụng thông tin thính giác giúp chúng chu du trong các hang tối tăm. Những con chim và những con linh trưởng nặng dựa vào tri giác bằng mắt những cái được phơi bày trong không gian, con mồi, và những người truy hại, và những bàn tay giúp con người và các linh trưởng khác, khám phá ra là một đồ vật có thể bám víu vào được và điều khiển được hay không. Đó đó thông tin nào được rút ra từ môi trường phụ thuộc vào loài. Các thứ được cung cấp được tri giác trực tiếp vì loài đã phát triển tuân tự theo dòng tiến hóa một hệ tri giác để khám phá ra hoặc có thể học khám phá ra, các cung cấp gia tăng khả năng tồn tại. Môi trường cung cấp thức ăn, bạn sánh đôi, và vị trí để trốn tránh khỏi kẻ truy hại.

Bây giờ chúng ta hãy xem ảnh hưởng sinh thái theo nghĩa thứ hai: sự ăn khớp giữa môi trường trực tiếp của trẻ với hoạt động tri giác của nó. Di sản tiến hóa của nó cung cấp trang bị tri giác và động cơ để tri giác - hoặc học tri giác- các đồ vật, và những bố trí không gian- Bằng thăm dò và chơi đùa, trẻ học những cung cấp về đồ vật, và sự vật. Thông tin đặc biệt mà nó quan tâm, tuy nhiên, phụ thuộc vào cái mà môi trường trực tiếp cung cấp và vào mục tiêu của trẻ trong hoàn cảnh đó là cái gì. Một đứa trẻ 3 tuổi tương đối nhận thấy cái kem của một trẻ khác, cảm thấy những cơn đau quặn vì đói, chú ý lắng nghe tiếng nhạc của xe kem bên hàng xóm và tìm mẹ nó. Tuy nhiên, một trẻ chơi đá bóng lại quan tâm tới thông tin loại khác. Nó luôn không ngừng tìm kiếm và theo dấu vết quả bóng, tri giác mối quan hệ không gian giữa những người chơi bóng với trái banh, và sử dụng sự phản hồi liên quan tới cố gắng đá vào quả bóng (roi xuống, đá rời rạc...). Trong các thí dụ này, lý tưởng là một cuộc đấu có một quan hệ giữa mục tiêu của trẻ và thông tin rút ra từ môi trường. Theo Gibson, những cố gắng nghiên cứu tri giác tách riêng khỏi mọi quan tâm đến môi trường đều là bị hướng dẫn nhầm. Các nhà tâm lý có thể hiểu được sự phát triển tri giác chỉ qua nghiên cứu tương quan giữa những hoạt động tri giác của trẻ, mục tiêu của nó và thông tin nào có giá trị đối với nó. Hãy nhắc lại là trong một chương trên tiếp cận xử lý thông tin đã bị phê phán vì tập trung vào những kỹ năng nhận thức của trẻ và ít chú ý đến cách các kỹ năng đó “khớp” với mục tiêu của trẻ thế nào trong một môi trường đặc biệt. Gibson chắc chắn sẽ đồng ý với sự phê phán đó.

Tính ưu việt của học tập tri giác trong phát triển tri giác

Như các phần trên cho thấy, Gibson tin rằng đại bộ phận của sự phát triển tri giác bao hàm sự học tập tri giác, tri giác tốt dần lên trong khi trẻ thăm dò, so sánh, tìm kiếm và trừu tượng hóa thông tin trong sự đa dạng của các bối cảnh. Quá trình học tập tri giác có nhiều điều như nhau ở trẻ em và người lớn. Một người lớn, đối mặt với một nhiệm vụ không quen, như đọc bảng chữ cái tiếng Nga, hoặc chơi cờ vua, phải học quan tâm đến cái gì, nhiều như đứa trẻ làm trong một số làm trong một số lớn hơn các tình huống. Trên hết, người lớn phải nhặt ra thông tin cần thiết kinh tế nhiều hơn là trẻ em, một phần bởi vì họ biết nhiệm vụ bao hàm cái gì và loại thông tin nào trong kích thích là có liên quan, tuy nhiên, trẻ em hoàn toàn có hiệu quả khi rút ra thông tin, trong những tình huống rất quen thuộc, như khi nhìn lướt qua một sưu tập mới về đồ chơi của bạn.

Phương pháp luận

Tuy nhiên cứu của Gibson tuân theo các thủ tục thực nghiệm, của các lĩnh vực tâm lý học phát triển khác, nó khác thường, trong một phương thức. Nó cố gia tăng hiệu lực sinh thái của bối cảnh thực nghiệm. Điều đó không có nghĩa là Gibson và cs quan sát các hoạt động tri giác trong bối cảnh tự nhiên của chúng. Điều đó không có nghĩa là họ thử giả vờ (những nét bắt chước quan trọng) trong hoàn cảnh của môi trường tự nhiên của trẻ. Thí dụ trong một thử nghiệm. Gibson cùng với Walk (1960) có xây dựng một cái “vách dùng cho mắt nhìn” giả vờ làm một vách đá hoặc một vách thẳng đứng của thế giới đích thực. Gibson nảy ra ý kiến tạo cái Canyon to thu nhỏ lại sau khi đã đi tham quan cái Canyon to đích thực, cùng với đứa con bé của mình và cân nhắc khả năng của trẻ con tri giác cái đó như một vách thẳng đứng. Cái vách dùng cho mắt nhìn là một cái bàn với một tấm kính ở đầu bàn, cho cảm giác của một mặt phẳng vững chắc trên nửa bàn; trên nửa kia của cái bàn, có thể thấy nền nhà qua tấm kính. Do đó, bộ dụng cụ phô ra thông tin phân định cái vách đứng. Các em bé sẽ bò lên nửa vách, song từ chối bò lên nửa của tấm kính treo trên “không khí mỏng” để lộ ra. Thử nghiệm cái vách dùng cho mắt nhìn chứng minh là trẻ tri giác được chiều sâu ở cạnh bờ, ít nhất vào 6 hoặc 7 tháng, khi chúng bắt đầu bò được. Nghiên cứu sử dụng nhịp tim, cho thấy kể cả những trẻ bé hơn cũng phân biệt được phía có vách và phía không có vách. Cái vách dùng cho mắt nhìn được sử dụng rộng rãi để nghiên cứu tri giác về chiều sâu trong nhiều loài.



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Từ những biến đổi tri giác có vẻ đa dạng ở thời thơ ấu, Gibson (1969) nhận ra ba xu hướng phát triển:

(1) Gia tăng tính đặc thù, của sự tương quan giữa thông tin trong kích thích và cái được cảm nhận (2) tối ưu hóa chú ý (3) và gia tăng tính kinh tế của thu lượm thông tin. Các xu hướng đó dựa vào ba khía cạnh chòng chéo và liên quan tới nhau của học tập tri giác. Các xu hướng nổi lên từ một loạt kinh nghiệm mãi mãi mở rộng khi trẻ thăm dò các tình huống khác nhau. Tất cả dẫn tới khám phá ra những cung cấp.

Gia tăng tính đặc thù của tri giác.

Có sự tương quan phát triển giữa cái mà trẻ tri giác được và thông tin nào ở trong kích thích. Nói một cách khác, tri giác trở nên chính xác hơn. Đứa trẻ chập chững có thể vô tình với những khác biệt tri giác trong các thành viên của giống “cá”. Trẻ lớn hơn có thể phân biệt được cá hồi, cá vàng... Vậy, tri giác đã trở nên biệt hóa hơn.

Một thử nghiệm rất được biết đến chứng minh sự gia tăng của tính đặc thù trong tri giác những mô hình có sơ đồ và minh họa loại nghiên cứu do lý thuyết sinh ra. Gibson, Gibson, Pick và Osser (1962) giới thiệu các dạng kiểu chữ cái - dạng được xây dựng theo những nguyên tắc giống như các chữ in trong bảng chữ cái của Anh, ở mỗi lần thử nghiệm, nhiệm vụ của trẻ là chọn trong một bộ hình, từ hai đến ba hình giống y như hình chuẩn, Những hình không chuẩn, khác với hình chuẩn theo nhiều cách, thí dụ, về hướng (lộn ngược, quay đi...) về dáng (một đường thẳng đổi thành đường cong và ngược lại). Với tuổi lớn lên, từ 4 đến 8 tuổi, có sự gia tăng phân biệt về dáng. Có nghĩa là nhiều dáng mà trẻ bé coi như giống với chuẩn thực ra là không như thế. Tri giác của trẻ lớn hơn tương ứng gần hơn với các hình dáng, chúng thường nhận ra những hình giống hệt như chuẩn. Thành công lớn hơn của chúng có thể do kinh nghiệm lớn hơn của chúng với các chữ trong bản chữ cái.

Ưu việt hóa sự chú ý

Đối với Gibson phát triển tri giác hầu như đồng nghĩa với phát triển của sự chú ý. Chú ý dựa trên các hoạt động thu thập thông tin, đặc biệt thông tin về những cung cấp của đồ vật. Các

hoạt động chú ý đó bao gồm những hoạt động thăm dò ngoại vi, như nhìn trước, sau, giữa hai mắt, quay đầu để định vị trí một âm thanh, và ngửi một đóa hoa hồng. Thêm vào đó, có những hoạt động chú ý trọng tâm, không thể quan sát được, thí dụ quan tâm tới màu sắc của một đồ vật hơn là hình dạng của nó. Từ tất cả những hoạt động này, trẻ rút ra một thông tin nào đó coi như là một kết quả hoạt động và không hề biết tới thông tin khác. Trẻ rút ra hiệu quả từ các hoạt động chú ý đó thế nào, phụ thuộc phần lớn vào trình độ phát triển của nó. Tuy ở mức nào đó, trẻ lựa chọn tri giác lúc ban đầu, trong quá trình phát triển chúng học thích nghi tri giác của chúng với các đòi hỏi của từng hoàn cảnh.

Gibson (1988) đặt ra một đoạn những thời kỳ phát triển thăm dò (chú ý) trong tuổi bé tí (bế bồng). Các thời kỳ đó không nhất thiết là các giai đoạn, vì chúng chồng chéo lên nhau trong thời gian và thay đổi qua các tình huống, ở thời kỳ I (từ khi sinh đến 4 tháng), em bé quan tâm đến (thăm dò) sự vật, đặc biệt là các vận động, trong môi trường xung quanh, trực tiếp nhìn thấy ngay. Bằng chuyển động đầu và mắt, nó soi nhìn- phong cảnh phơi bày trước mắt và phát hiện ra các đặc tính thô sơ của đồ vật và cảnh vật. Từ thông tin của sự chuyển động trong tầm mắt nhìn, nó có thể cảm nhận được chiều sâu, tính đồng nhất của một số đồ vật, và quan hệ nhân quả giữa các sự vật. Nó cũng có thể phân biệt được sự chuyển động của nó với của các đồ vật khác trong môi trường của chúng. Trong quá trình tri giác sự vật, nhìn có phần nào phối hợp với các hệ khác, như nghe và thăm dò xúc giác. Thí dụ, khi lựa chọn giữa hai mặt, trẻ bé tí ưa nhìn một khuôn mặt với các động tác ở mồm hợp với các nguyên âm nghe thấy hơn là với một khuôn mặt trong đó có sự không tương xứng trong phối hợp. Giống như thế, trẻ bé có xu hướng nhìn một sự vật được quay phim hợp với tiếng một dụng cụ gõ nhịp hơn là một sự vật được quay phim mà không được ghép như thế.

Thời kỳ II (xung quanh 4 đến 7 tháng) bao hàm sự chú ý đến những cung cấp và nét phân biệt của đồ vật, có phần do sự thành thục cơ thể cho phép đạt tới và bám víu, cũng tốt như sự sắc bén của mắt nhìn. Em bé không còn lâu nữa để lệ thuộc vào vận động để cung cấp cho nó thông tin về các đồ vật bởi vì những hành động của bản thân bằng tay mình phát hiện ra những cung cấp mới của đồ vật. Em bé có thể nhận ra những đồ vật và thậm chí nhận ra bằng xúc giác một đồ vật lúc đầu được xem xét bằng mắt nhìn. Nó cũng phát hiện ra một đồ vật bị che lấp một phần như một đồ vật đơn nhất.

Một trong những minh chứng đáng kinh ngạc nhất về sự tri giác đồ vật là sự tri giác một vật sống đang chuyển động. Thí dụ, Fox và Dawel (1982) giới thiệu một mô hình sinh học chuyển động ánh sáng - một băng video có 10 nguồn sáng được đặt lên các khớp tay, chân và hông của một hình đang chạy trong bóng tối. Một trưng bày khác bao gồm một số lượng ánh sáng như thế, nhưng chuyển động của chúng tùy tiện. Các em bé khoảng 4 đến 6 tháng tuổi, có

xu thế nhìn vào mô hình có ánh sáng chạy, điều cho thấy khả năng phân biệt được một đồ vật trong chuyển động sinh học với một sự trưng bày tùy tiện, ngẫu nhiên, và ưu tiên của trẻ giành cho một mô hình của các nguồn ánh sáng chuyển động được bố trí thành một đồ vật đồng nhất.

Ở thời kỳ III (xung quanh 8 đến 12 tháng), sự chú ý được dàn rộng ra hơn khi chuyển sang đi đi lại lại. Nó thăm dò phía sau đồ vật và bản thân, xung quanh các góc, trên nóc các đồ đạc, và bên trong các phòng. Tri giác của nó về cái phô bày ra hướng dẫn sự di chuyển của nó xung quanh các chướng ngại vật, qua các cửa mở và trên các mặt phẳng an toàn, chắc chắn. Một trẻ chập chững đi qua một gian phòng cần được cung cấp nhiều thông tin để bò dưới gầm bàn hơn là quanh một cái chần trải trên nền nhà và xung quanh hơn là vượt qua một con chó. Những trẻ chập chững có những đáp ứng bù lại, chỉnh cho đúng khi phải đi quanh chướng ngại vật xuống một hành lang. Cung cấp các đồ vật được mang tới có vẻ làm mê hoặc những trẻ chập chững, thường hay đem đồ đạc từ chỗ này sang chỗ kia. Gibson nhận thấy là cung cấp này đòi hỏi một thời gian để học được, vì có những báo cáo là trẻ chập chững đôi khi cố mang một đồ chơi hoặc một đồ đạc gần to bằng mình.

Trong quá trình phát triển, sự chú ý, trở nên có hiệu quả hơn theo nhiều cách. Nó trở nên, có tính thăm dò nhiều hơn, ít bị giam giữ hơn: trẻ có thể tích cực chăm chú soi nhìn một đồ vật hơn là chỉ thụ động phản ứng với một ánh sáng lóe, hoặc một cử động bất thành hình “bắt” được sự chú ý của nó. Sự chú ý cũng trở nên có hệ thống hơn, bớt ngẫu nhiên hơn, có lựa chọn trong thông tin thu lượm được, riêng biệt hơn và, ở chỗ thông tin không liên quan thì không được biết. Thí dụ, nếu trẻ được hỏi phải quyết định xem hai bức vẽ nhà giống hay khác nhau, trẻ lớn, nhiều hơn trẻ bé, sử dụng những chiến lược chú ý có hiệu quả. Chúng tích cực và một cách có hệ thống nhìn tới nhìn lui những phần tương tự nhau của hai cái nhà, quan tâm đến những nét có liên quan, các cửa sổ, cho tới khi đi tới một quyết định. Trẻ bé đành bằng lòng với một ít cái liếc nhìn ngẫu nhiên trước khi có một quyết định. Giống như thế, nếu trẻ được hỏi nhớ lại chỗ của nhiều tranh ảnh của các đồ vật, nhưng các bức ảnh làm sao nhãng cũng có mặt thì trẻ bé quan tâm đến cả hai: tranh ảnh cần phải nhớ và những cái làm sao nhãng. Trái lại, trẻ lớn không biết tới những cái làm sao nhãng. Như các thí dụ đó gợi ý, trẻ lớn rút ra một loạt thông tin có ích hơn do sự lựa chọn thông tin có hiệu quả hơn của chúng.

Trong khi trẻ học nhiều hơn ở bản thân và thế giới, chúng học được loại chú ý nào mỗi bối cảnh đòi hỏi, thí dụ chúng quan tâm khác nhau khi đi qua đường tìm một nhãn riêng của bột ngũ cốc trong một cửa hiệu, chơi bóng rổ, và đọc một cuốn sách. Nhìn kỹ từ trái sang phải, chẳng hạn, có thể có hiệu quả khi đọc, nhưng vô dụng khi ném bóng vào rổ. Nhiều cải tiến trong chú ý cho ăn khớp với hoàn cảnh là do sự phản hồi, do sự đánh giá của chính bản thân

đưa trẻ. Trẻ hẳn là sẽ không học được ném bóng vào rổ nếu nó không học được ngắm vào rổ. Tuy nhiên, có khả năng một số cải tiến là do được dạy bảo như là: “Hãy để mắt vào bóng” và “Hãy nhìn cả hai bên trước khi qua đường”.

Chúng ta hãy xem cẩn thận hơn những biến đổi trong sự chú ý, được minh họa trong các thí dụ này. Sự ăn khớp giữa tri giác với chuyển động và tư duy trong quá trình phát triển được phản ánh theo nhiều cách:

1. Có sự tương ứng đặc thù hơn giữa thông tin nào mà trẻ quan tâm đến và lợi ích của nó đối với nhiệm vụ. Tiến bộ này do trẻ học xác định được từng nhiệm vụ một cách chính xác hơn và khám phá ra thông tin nào liên quan đến nhiệm vụ. Trẻ học được, chẳng hạn, là khi đi tìm nhận ra một bột ngũ cốc trong một cửa hiệu trước hết nó phải tìm ra khu vực bột ngũ cốc, rồi tìm trên mỗi giá tủ một cách có hệ thống.

2. Trẻ trở nên linh hoạt hơn trong chú ý, khi chúng học chọn lựa, từ giữa những cách thực hiện khác nhau, cách làm hữu hiệu nhất. Trẻ có thể tìm một hộp ngũ cốc màu vàng bóng đăng trước có chữ viết ngộ nghĩnh hoặc một cái hộp rất nhỏ, bất cứ cái nào có hiệu quả nhất cho bộ đồ vật đó.

3. Trẻ trở nên được “chuẩn bị” hơn, sẵn sàng đối với sự kiện chờ đợi. Với kinh nghiệm gia tăng, trẻ học đợi cái gì, tìm cái gì, quan tâm đến cái gì, trẻ có thể biết từ kinh nghiệm đã trải qua, là những bột ngũ cốc có đường, được quảng cáo mạnh, được tách biệt khỏi thức ăn có hạt hoặc những thức ăn bằng yến mạch giã nhỏ, trên vách hàng giành cho loại bột ngũ cốc.

4. Sự chú ý của trẻ trở nên kinh tế hơn khi chúng tìm cấu trúc và trật tự trong kích thích và áp dụng thông tin đó trong thực hiện.

Sự tăng tiết kiệm tránh chú ý cho phép trẻ quan tâm đến nhiều thông tin hơn. Trẻ có thể đồng thời quan tâm đến màu sắc, kích thước, hình vẽ phía trước những hộp ngũ cốc. Sự gia tăng kinh tế đó của chú ý là một khía cạnh của xu hướng tổng quát hơn về phát triển tri giác: Sự gia tăng kinh tế của thu thập thông tin.

Gia tăng tính kinh tế của thu thập thông tin

Tuy các cơ chế rút ra thông tin như nhau trong suốt cả đời, chúng trở nên có hiệu quả hơn hay bớt lãng phí hơn. Trẻ hoàn tất sự tiết kiệm đó bằng phát ra những nét phân biệt trong kích thích, rút ra những bất biến qua thời gian, và xử lý những đơn vị cấu trúc lớn hơn.

1. “Những nét phân biệt” đã được giới thiệu ở trẻ trong chương này. Đó là những nét quyết định có thể được sử dụng để phân biệt giữa các đồ vật. Hãy tưởng tượng chẳng hạn một anh chàng đem trộn lẫn lộn những cái nhãn dán lên toàn bộ lô kem trong một dự trữ kem 48

hương vị. Cách làm có hiệu quả để nói riêng ra các hương vị và tập hợp lại với nhau những hương giống nhau là nhặt ra một bộ tối thiểu những nét khác biệt giúp phân biệt các loại kem. Bộ đó có thể gồm những nét sau: màu sắc, có nhân và không có nhân có, có nước quả và không có nước quả, mùi hoa quả, mùi sô-cô-la...

Những nét mặt thuộc nhóm khác có thể được phân biệt bằng những nét phân biệt. Các nghệ sĩ sử dụng lợi ích của những đặc điểm nét mặt nổi bật bằng cường điệu chúng lên trong các tranh biếm họa. Những nét mặt khác biệt- một cái cười nhe răng toe toét, hoặc một cái mũi to- có thể giúp nhận ngay ra.

2. Một sự giúp đỡ thứ hai của tiết kiệm về thu lượm thông tin, sự rút ra “những bất biến” là tìm những quan vẫn hằng định qua đổi thay. Một trẻ rút ra thông tin về kích thước và hình dáng hằng định của đồ vật dù có những thay đổi bề ngoài trong khi chúng chuyển động về phía nó hay xa khỏi nó. Rõ ràng là tiết kiệm hơn khi cảm nhận thấy một bà mẹ độc nhất vẫn thế với một kích thước và hình dáng đặc biệt hơn là một loạt nối tiếp các bà mẹ khác nhau.

Một bất biến được Gibson, Owsley xem xét (1969) là sự tri giác cái cứng nhắc, hoặc mất đi tính mềm dẻo của một vật chuyển động. Các tác giả đó hỏi xem đặc tính cứng nhắc có thể được rút ra chẳng khi đồ vật trải qua những kiểu chuyển động khác nhau. Những em bé 6 tháng tuổi thấy một miếng cao su bọt hình tròn như cái đĩa chuyển động theo ba cách, thí dụ quay tròn trong mặt phẳng trước mắt, quay tròn xung quanh trục thẳng đứng, và chuyển động đến gần và tách xa khỏi chúng. Mỗi em bé theo dõi những chuyển động nối tiếp nhau cho tới khi chúng quen với tức là ngừng nhìn đồ vật. Khi đó, trẻ nhìn tiếp theo, một chuyển động cứng nhắc thứ tư, có thể là quay tròn xung quanh trục ngang, và một chuyển động, không cứng, có dẫn. Chuyển động này được thực hiện bằng nhờ có một thực nghiệm viên không ngừng bóp và thả dẫn ra chiếc đĩa bằng cao su bọt. Các em bé tỏ ra ít quan tâm đến chuyển động không cứng nhắc. Đặc tính bất biến, tính chất cứng nhắc được rút ra từ dòng kích thích trong quá trình của ba thể loại chuyển động đó. Các tác giả đi tới kết luận là chuyển động không cứng nhắc “được cảm nhận như khác biệt, có lẽ vì nó cung cấp thông tin về một đặc tính mới của đồ vật, đồ vật đó, mặt khác, là không thay đổi”.

3. Một đường thứ ba dẫn tới tri giác tiết kiệm là rút ra những đơn vị lớn của “cấu trúc” tri giác, “những quan hệ ăn sâu tạo thành các đơn vị phụ thuộc hay cụm (Gibson 1969). Một nguyên lý cơ bản của thuyết Gibson là thế giới được cấu trúc và chúng ta dần dần nhận biết được cấu trúc đó. Chúng ta không áp đặt cấu trúc lên một thế giới không cấu trúc, cấu trúc được rút ra do các hệ tri giác của chúng ta. Như đã nói ở trên, âm nhạc có một cấu trúc giai điệu mà chúng ta có hoặc không thể phát hiện ra ngay. Hơn nữa, đa phần học đọc là một quá

trình khám phá ra cấu trúc trong diễn văn viết. Các từ có cấu trúc hoặc những hệ thống nguyên lý. Cấu trúc lộ ra bên ngoài khi chúng ta vỡ các từ thành các cụm chữ (-ed.-ing,-ight). Hơn nữa, có những sự đều đặn trong những tương ứng đánh vần thành tiếng, như trong đơn vị ing và âm thanh (tiếng) phối hợp với đơn vị đó. Những từ, phát âm được, có một cấu trúc điển hình trong tiếng Anh. Gibson đặc biệt quan tâm đến vai trò của tri giác cấu trúc của ngôn ngữ viết trong học đọc. Bà nói: “Rút ra được trật tự đó từ ngôn ngữ viết đánh dấu tri giác tiết kiệm ở người đọc giỏi. Sự khác biệt giữa một người sử dụng mọi kiểu cấu trúc có hiệu quả và tự động, với một học sinh mới bắt đầu; luôn vấp vấp trong khi đánh vần từng chữ không thể là cường điệu. Đọc xong và hiểu được “chiến tranh và hòa bình” tuyệt vời như đọc một bản nhạc giao hưởng, đến không phải từng nốt một không khác gì đọc cuốn sách trên không phải là từng chữ một.

Đưa trẻ, tri giác một cách kinh tế, nếu nó nhận được mức có lợi nhất của phân tích: những nét phân biệt quan hệ bất biến và một cấu trúc trình tự cao hơn một. Một khi mức phân tích phù hợp đã được chọn, đưa trẻ tiết kiệm nếu nó rút ra được số lượng tối thiểu các đặc tính cần thiết để hoàn thành mục tiêu của nó. Nếu trẻ cần phân biệt các chữ b và d, thì chỉ nhận được hướng của chúng, chứ không phải màu sắc hay kích thước của chúng, là đủ. Và do đó kinh tế hơn (tiết kiệm hơn).

Gần đây, Gibson đã thay đổi quan điểm của mình (1988). Bà thường coi các nét phân biệt, những bất biến và cấu trúc trình tự cao là cốt lõi của học tập tri giác, song bây giờ bà coi chúng chủ yếu như một nguồn thông tin dẫn tới khám phá ra cung cấp của đồ vật. Hơn nữa, bà coi sự phát hiện ra cấu trúc trình tự cao như một khía cạnh của một quá trình tổng quát hơn về phân biệt những mức khác nhau của cấu trúc và về khám phá ra những quan hệ của chúng. Các phần liên quan đến cái chung; thí dụ trẻ bé, rớt cuộc, trừu tượng hóa cả toàn bộ ngữ điệu của một tiếng nói và những khía cạnh tinh tế hơn trong mô hình đó.

Created by AM Word₂CHM

CƠ CHẾ PHÁT TRIỂN



Chúng ta đã thấy là phát triển tri giác đem lại tri giác đặc thù, sự chú ý tối ưu, và thu thập thông tin tiết kiệm. Bước sau là nhận ra các cơ chế gây nên những thay đổi. Gibson (1969) về nguyên thủy, đề xuất ba cơ chế, tất cả đều dính với chú ý; tượng trưng hóa, sàng lọc, và cơ chế ngoại vi của chú ý.

1. “Tượng trưng hóa là sự rút ra những nét phân biệt, những quan hệ bất biến hoặc cấu trúc cao hơn của một đồ vật, một bộ đồ vật, hoặc một sự vật. Khi trẻ em hoặc người lớn gặp những đồ vật khác nhau và những sự vật trong các bối cảnh khác nhau, họ khám phá ra một số hằng định trong sự đổi thay.

Thí dụ, trẻ tượng trưng hóa những quan hệ trên dưới, và trái phải, và những chiều kích về màu sắc, trọng lượng, chiều cao từ các đồ vật. Các đặc điểm chung đó là thông tin phải được khám phá và rút ra từ tổng thể kích thích, dù đã được đặc trưng hóa trong kích thích.

2. Sàng lọc là mặt bên kia của đồng xu. Tượng trưng hóa không thể xảy ra ít nhất là kích thích ngẫu nhiên, không liên quan, không cần thiết có thể không được biết tới, hoặc sàng lọc ra. Một đóa hoa hồng là một bông hồng không kể tới màu sắc, hương và kích thước của nó. Có một lịch sử về tìm tòi sàng lọc trong những nghiên cứu về sự chú ý do các nhà tâm lý không theo thuyết Gibson. Sàng lọc được minh họa trong “hiện tượng tiệc cocktail” (hoặc “hiện tượng tiệc sinh nhật” của trẻ con) trong đó mọi tiếng động sau hậu trường đều không được biết, nhằm chỉ nghe thấy một tiếng duy nhất. Thật quá rõ ràng là sàng lọc là một kỹ năng phát triển. Trong một test sàng lọc, trẻ phải lặp lại thông điệp của một tiếng khi nghe thấy hai tiếng cùng một lúc. Thủ tục đó đã phát hiện ra một sự cải tiến về phát triển trong khả năng lọc ra thông điệp không liên quan, dù thậm chí cả những trẻ tiền học đường làm thật tốt.

3. Cuối cùng các “Cơ chế ngoại vi của sự chú ý” làm cho phát triển tri giác có khả năng. Trừu tượng hóa và sàng lọc là những quá trình nội tại nhờ đó thông tin được chấp nhận hoặc bị khước từ, nhưng các cơ chế ngoại vi của sự chú ý cũng liên quan tới thông tin. Đưa trẻ chuyển mắt nhìn lên vô tuyến, quay đầu về phía âm thanh của tiếng gọi từ xa, di chuyển bàn tay trên nhựa cây rơi từ cây xuống, hít ngửi khi mẹ nó rán mỡ, cuộn một chồi cải trên lưỡi một cách cẩn thận. Bằng thăm dò, trẻ phơi bày cái thụ thể của nó cho sự kích thích có lựa chọn. Sự phơi bày đó, lần lượt, có thể dẫn tới khám phá ra các nét, quan hệ và cấu trúc, cao. Một số cơ chế tri giác của sự chú ý có từ khi sinh, thí dụ, quay mắt về phía tiếng động.

Gibson về sau (1988) thêm vào một loạt khác của ba hoạt động cốt yếu đối với phát triển bởi vì chúng tạo điều kiện thuận lợi cho việc thu thập thông tin, ở trẻ bé tí, “hoạt động thăm dò” của các hệ tri giác bao gồm nhìn tích cực, nghe, với tới cũng như đưa vào mồm các đồ vật.

Hoạt động thăm dò làm có khả năng thực hiện sự “rút ra những bất biến” từ thông tin trong mảng phô bày. Cuối cùng, “quan sát các hậu quả” của hoạt động thăm dò cho phép khám phá ra các quan hệ ngẫu nhiên như khi với một cái xúc xắc dẫn tới một tiếng động thì cả ba hoạt động đó cùng nhau dẫn tới sự khám phá ra các cung cấp.

Các quá trình phát triển đó của tri giác liên quan chặt chẽ với phát triển nhận thức. Sử dụng những thao tác với đồ vật, Gibson đề xuất “một quá trình theo đường xoắn, bắt đầu bằng tri giác những cung cấp đơn giản nhất như tính có thể tách ra và rút lại, rồi tiến tới nhai nghiền và bám víu vào, rồi với tới, lẩn trốn và rút cuộc đến tất cả những sự tinh tế của vận chuyển. Với từng vòng cuộn mới của đường xoắn, những đặc tính mới của các mặt phẳng, đồ vật và sự vật được tri giác như là hậu quả của hoạt động tri giác, xây dựng một thế giới nhận thức mãi mãi phong phú hơn”.

Tuy Gibson muốn bao gồm sự thành thực sinh lý như là một nền tảng của cơ chế của thay đổi bà ít chú ý tới. Bà giành nhiều quan tâm hơn đến kinh nghiệm về một sự đa dạng của đồ vật và sự vật, nhận thức gia tăng giúp trẻ học được thông tin nào tri giác nào có liên quan đến việc hoàn thành từng mục đích và động cơ bên trong giữ đứa trẻ tích cực thăm dò môi trường của nó trong một cố gắng hiểu được và thích nghi với nó.

Created by AM Word₂CHM

LẬP TRƯỜNG VỀ CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Bản chất con người

Quan niệm của Gibson về con người giống nhiều với của Piaget. Trong quan điểm cơ thể học của họ, con người là những sinh vật vốn có động cơ tích cực thăm dò và cố gắng hiểu được ý nghĩa của thế giới của nó. Một cách lý tưởng, điều này là một quá trình được tổ chức và có hiệu quả, trong đó nhu cầu và mục đích của trẻ hòa trộn với bản chất của môi trường. Theo

quan điểm của họ, đứa trẻ có một khả năng kinh hoàng về học tập từ kinh nghiệm và thích nghi với môi trường, cả Gibson và Piaget đều mô tả những cơ thể phức tạp, nhạy cảm với cấu trúc phức tạp của môi trường. Tuy nhiên họ khác nhau về nguồn gốc của cấu trúc. Gibson tin là trong kích thích có cấu trúc phân định thông tin có giá trị để tri giác. Trẻ học khám phá ra cấu trúc đó. Trái lại Piaget tin vào một sự mở rộng bản chất của tương tác giữa trẻ và môi trường cung cấp cấu trúc.

Phát triển chất lượng mặt kia là số lượng

Ba xu hướng của Gibson trong phát triển tri giác được mô tả ở trên ngụ ý là phát triển dần dần. Đúng như tri giác ở người lớn có thể cải tiến dần dần với thực hành, ở trẻ em tri giác cải tiến dần như là kết quả của kinh nghiệm. Phát triển của tri giác không theo giai đoạn. Tuy nhiên, có thể có những thay đổi đặc thù về chất trong chiến lược về chú ý mà trẻ sử dụng. Thí dụ, sự so sánh bằng mắt giữa hai đồ vật có thể thay thế cho cái nhìn ngẫu nhiên của nó trước đây vào hai đồ vật đó.

Tự nhiên mặt kia là môi trường

Gibson thấy ít cần đối lập ảnh hưởng của tự nhiên và nuôi dưỡng, bởi vì một cơ thể chỉ tồn tại trong một môi trường và trên thực tế đã tiến hóa trong đó. Nói một cách khác, bản chất di truyền của loài chịu ảnh hưởng của môi trường trong đó loài sinh sống. Có sự ăn khớp giữa hai cái, do đó thông tin nào trẻ rút ra từ môi trường phụ thuộc vào cái nó được phú cho từ loài người, thêm vào trình độ phát triển của nó, những mục tiêu tức thì, và một bộ duy nhất về kinh nghiệm học tập. Như đã thấy, Gibson ban đầu đã quan tâm mô tả và giải thích trẻ học ra sao từ kinh nghiệm và nó học cái gì, đặc biệt là những cung cấp.

Phát triển gì.

Trong quá trình phát triển bằng thăm dò thế giới chúng ta ta trau chuốt và sử dụng tối ưu các hoạt động tri giác về trừu tượng hóa, sàng lọc và chú tâm. Chúng ta có thể khám phá ra cấu trúc tri giác về thế giới, bao gồm những cung cấp, và học áp dụng kiến thức đó vào các mục tiêu của chúng ta.

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Không giống các lý thuyết khác trong sách này, thuyết của Gibson hầu như không sử dụng các mô hình. Đặc điểm rõ nhất đó là một thuyết chức năng. Tiếp cận hướng về nghiên cứu, và có một sự tương tác chặt chẽ giữa nghiên cứu và xây dựng lý thuyết. Các khái niệm lý thuyết như phân biệt, nét phân biệt, và sàng lọc đủ gần với các quan sát để có thể trải nghiệm được song vẫn đủ khái quát để có thể tổ chức, và cung cấp ý nghĩa cho một sự đa dạng rộng lớn của những quan sát theo kinh nghiệm.

Created by AM Word₂CHM

ĐÁNH GIÁ THUYẾT

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 7. THUYẾT PHÁT TRIỂN TRI GIÁC CỦA GIBSON

Thuyết Gibson ít tham vọng hơn các thuyết khác trong tập sách này. Tác giả giới hạn thăm dò của mình ở một lĩnh vực. Học tập tri giác và phát triển. Tuy nhiên, trong lĩnh vực đó, bà đã tìm thống nhất các nguyên lý, thắt lại với nhau những hiện tượng khác nhau. Trong cuốn sách của mình viết năm 1969, các chủ đề được sắp xếp từ đọc đến thử nghiệm có kiểm soát trên chuột, từ tri giác các nét mặt đến tri giác nguyên nhân.

Tuy thuyết Gibson là thuyết tri giác phát triển nổi tiếng nhất, nó không bao trùm hết những cố gắng nghiên cứu trong lĩnh vực này. Tuy nhiên, trên thực tế, chẳng lý thuyết nào làm được. Đa số các nhà nghiên cứu tri giác tỏ ra thực hiện nhiệm vụ tìm kiếm thực tế, thu thập thông tin mô tả cơ bản về các khả năng tri giác ở trẻ em, đặc biệt ở trẻ bé bỏng. Có lẽ, những vấn đề chung nhất là trẻ bé tí có thể phân biệt được gì và quan tâm đến cái gì, biết được xu

hướng theo kinh nghiệm của công trình về tri giác ở trẻ em, điều quan trọng là xem khả năng của thuyết Gibson hướng dẫn nghiên cứu tri giác và kết hợp nó với lĩnh vực phát triển khác thế nào. Do đó, bản liệt kê những mặt mạnh và yếu dưới đây không có ý đồ là một bản đánh giá toàn bộ thuyết đó. Đúng hơn là nó có ý làm sáng tỏ những khía cạnh của thuyết nói về những nhu cầu quyết định của xây dựng lý thuyết về phát triển đương thịnh hành và về nghiên cứu. Mặt mạnh của thuyết là sự tập trung vào bối cảnh sinh thái của tri giác và tương tác giữa kiến thức và tri giác. Mặt yếu chính là mối quan hệ không rõ ràng giữa tri giác và nhận thức

Những mặt mạnh tập trung vào bối cảnh sinh thái của tri giác

Những giả định của thuyết Gibson không giống với thuyết xử lý thông tin làm chúng bất đồng về cơ bản. Bản thân Gibson nhấn mạnh sự bất đồng đó và phê phán giả định của nhà nghiên cứu xử lý thông tin là “đầu vào bao gồm những mảnh và mẫu. Gibson cho rằng: “Một quan niệm, như thế đòi hỏi họ sáng tác “những cơ chế xử lý để đặt cả thế giới vào với nhau”. Trái lại quan niệm của Gibson là thế giới được tri giác trực tiếp, không cần những suy luận hoặc những hình thức nhận thức trung gian khác. Kích thích không là những mẫu, những mảnh, mà là toàn bộ sự phô bày ra, biến đổi suốt.

Dù không có khả năng thống hợp hai lý thuyết với nhau do sự bất đồng về giả định làm nền tảng, có nhiều nét trong thuyết của Gibson có thể hướng dẫn có kết quả những nghiên cứu đương thời về phát triển nhận thức. Đặc biệt, thuyết Gibson có thể đưa các nhà nghiên cứu vào thế giới ngoài phòng thí nghiệm. Gần đây nhiều nhà tâm lý phát triển đã kêu gọi hiệu lực sinh thái trong nghiên cứu về trẻ em. Trong nhiều năm, Gibson đã quan tâm đến cách tri giác phục vụ chúng ta trong cuộc sống thường nhật. Bà nghiên cứu tri giác của kích thích có ý nghĩa mô hình, đồ vật, và sự vật hơn là những điểm sáng hoặc những kích thích ngắn và tĩnh. Bà làm việc trên “tri giác bên ngoài nhà, dưới bầu trời thay vì cho tri giác của những điểm trong một phòng tối”. Tri giác các đơn vị tự nhiên là cốt yếu cho sự thích nghi với môi trường. Trẻ em tri giác bằng chọn lọc thông tin đặc biệt là thông tin về cung cấp, về môi trường không gian- thời gian, thông tin cho phép chúng đi, chạy, bám víu, và ném vào trong môi trường xung quanh. Xu hướng sinh thái của Gibson có thể làm cho tiếp cận xử lý thông tin phong phú thêm. Tuy tiếp cận xử lý thông tin đề cao sự chọn lọc thông tin và phân tích các đòi hỏi của nhiệm vụ đặc biệt, nó không mô tả có kết quả và không giải thích cách những kỹ năng của trẻ “khớp” thế nào với các đòi hỏi của môi trường đời sống thực tế. Nói một cách khác, những nhà nghiên cứu xử lý thông tin bảo cho chúng ta trẻ em quan tâm mã hóa và nhớ lại thế nào, song không bảo cho là trẻ quan tâm đến cái gì, mã hóa và nhớ lại gì như là một kết quả của môi trường trong đó chúng đương phát triển. Thí dụ, tuy có hàng trăm công trình nghiên cứu về phát triển của các quá trình chú ý, và nhớ ở trẻ em, chúng ta ít biết về cái mà trẻ quan tâm đến hoặc nhớ lại trong

những hoàn cảnh khác nhau cách xử lý đó được điều khiển thế nào do những mục tiêu của trẻ, và những khả năng trong bối cảnh đó, và cách mà thông tin đạt được giúp trẻ hoạt động trong bối cảnh đó. Trẻ có quan tâm đến mã hóa những người và nguyên liệu trong những hoàn cảnh ở trường ở nhà và khi theo dõi trên vô tuyến không? Làm thế nào khi tìm một đồ chơi. Đặc biệt, thử cố nói xem hai từ giống hay khác nhau và học làm một cái bánh xe dẫn tới mọi loại hoạt động tìm kiếm thông tin. Bằng đặt ra những câu hỏi ấy, Gibson chuyển trọng tâm từ các kỹ năng xử lý của trẻ sang giao diện giữa trẻ và môi trường. Trẻ tích cực tìm thông tin có ý nghĩa sinh thái trong một thế giới phức tạp, luôn thay đổi của đồ vật, vị trí và sự vật.

Một cách khác để sự chú ý đến thuyết Gibson gia tăng hiệu lực của những tiếp cận xử lý thông tin là coi trọng sự quan tâm đối với quá trình của các sự vật xảy ra suốt cả thời gian: đến gần một đồ vật một cách nhanh chóng, một quả bóng lăn qua sàn nhà, một đồ vật và vào một vật khác, nước đổ ra ngoài cốc. Sự biến đổi đó về trọng tâm sẽ mở rộng sự hiểu biết của chúng ta về xử lý dựa trên cơ sở những kích thích tĩnh được nghiên cứu một cách điển hình, như tranh ảnh, chữ, đồ vật, và chữ viết. Đa số các sự vật của đời sống thực bao gồm sự chuyển động của một hoặc nhiều đồ vật hay người- một loạt phức tạp những thông tin.

Cuối cùng, thuyết Gibson sửa lại trọng tâm vào những kỹ năng nói, thấy ở hầu hết những công trình về trí nhớ và tư duy. Đặc biệt, trọng tâm đó không phù hợp với nghiên cứu những trẻ bé tí. Những nét phân biệt phi ngôn ngữ và các bất biến của Gibson là một cơ sở đầy hứa hẹn để sửa lại các mô hình bằng lời đó.

Tập trung vào tương tác giữa kiến thức và tri giác.

Một chương mới của Gibson mang tên: “Hành vi thăm dò trong phát triển tri giác, hành động và lĩnh hội kiến thức”. Những mối liên hệ giữa các hoạt động đó là một chủ đề xuyên suốt thuyết của Gibson. Chúng ta giành được kiến thức về thế giới bằng tri giác nó, qua thăm dò tích cực. Sự khám phá ra các bề mặt, sự vật và đồ vật- và những cung cấp của chúng- là nền tảng của kiến thức của chúng ta về thế giới. Qua học tập tri giác, chúng ta khám phá ra các loại đồ vật và sự vật, những đặc tính trừu tượng như con số và những quan hệ nhân quả giữa đồ vật và sự vật, và chúng ta phát triển các bản đồ nhận thức về môi trường mở rộng.

Một khía cạnh khác của giao diện là kiến thức của chúng ta về thế giới hướng dẫn những hoạt động thăm dò của chúng ta. Khi trẻ học nhiều hơn về nhiệm vụ và mục tiêu, chúng học được thông tin nào có liên quan và thu thập thông tin thế nào cho có hiệu quả. Chúng biết được, chẳng hạn là kích thước có thể là một nét phân biệt quan trọng để phân biệt những quả bóng thể thao, song không phải để phân biệt các chữ cái.

Thuyết Gibson về tri giác không phải là thuyết đầu tiên tuyên bố một liên hệ chặt chẽ

giữa kiến thức và tri giác. Đa số các thuyết đó, tuy nhiên, đã thấy kiến thức như một cách để sửa lại tri giác (Piaget) hoặc làm phong phú thêm tri giác (Jerone Bruner). Trái lại, theo quan điểm của Gibson, đứa trẻ khám phá ra một thế giới phức tạp, được cấu trúc; trẻ không tạo nên sự phức tạp và cấu trúc đó. Kiến thức chỉ đơn giản là một cách hướng dẫn các hoạt động tri giác theo một con đường dẫn tới sự rút ra thông tin một cách hữu hiệu và phù hợp từ sự bày binh bố trận ra trước mắt.

Những mặt yếu.

Quan hệ không rõ ràng giữa tri giác và nhận thức.

Tuy trọng tâm của Gibson vào tương tác giữa tri giác và kiến thức về các nhiệm vụ và mục tiêu được chọn như một mặt mạnh của thuyết, ở những khía cạnh khác mối quan hệ đó vẫn vừa không rõ ràng vừa không thuyết phục đến nỗi nản lòng. Vấn đề cơ bản là Gibson đề xuất một thuyết về tri giác “trực tiếp” môi trường, nhưng bao gồm một số hành vi có vẻ như bao hàm nhận thức gián tiếp, mang tính lý giải. Thí dụ, những ví dụ của Gibson về học tập tri giác bao gồm đọc các bản đồ, giải thích các hình ảnh điện quang, nhận ra nguyên liệu dưới kính hiển vi, tri giác nguyên nhân, và tri giác sự bảo toàn như một sự bất biến qua thời gian. Hơn nữa, trẻ được bảo phải tri giác những cung cấp như đánh đu, nóng ấm và ánh sáng để đọc, và trốn (đằng sau một tấm bình phong). Nhiều nhà tâm lý dường như khó chịu phải coi những hoạt động tâm lý đó như “tri giác”. Tuy các quá trình tri giác hẳn là được bao hàm trong đó, đại đa số phần học tập quan tâm tới sự giải thích và phân loại thông tin. Gibson đã nhảy từ sự phân biệt bằng tri giác các đồ vật sang mối quan hệ của các đồ vật với một mạng lưới phong phú những khái niệm trừu tượng.

Dù nếu chúng ta có nhất trí với Gibson là phần lớn tri giác không phụ thuộc vào các quá trình nhận thức, điều cần biết là phải xem xét quan hệ giữa tri giác và tư duy một cách chi tiết. Tất nhiên, phải công nhận là quá trình “tri giác” và “khái niệm” là những phân chia võ đoán mà các nhà tâm lý đôi khi áp đặt lên nền tảng của một chuỗi liên tục từ cảm giác đến các quá trình nhận thức cao hơn. Còn nữa, có sự rối rắm khi xử lý phân biệt, nhận ra, và giải thích giống như nhau và tuyên bố là chúng tất cả đều bao hàm sự trừu tượng hóa thông tin. Quyết định xem một bóng mờ trên X quang sẽ được chẩn đoán như bệnh lao có vẻ vượt xa sự tri giác trực tiếp hình ảnh X quang. Điểm chính ở đây là thuyết cần phân định rõ hơn là sự giống nhau và những sự khác nhau giữa các hoạt động đó trong chuỗi liên tục tri giác- nhận thức. Phát biểu một cách khác, không rõ cái gì không là tri giác. Giới hạn của tri giác trực tiếp là gì? Có lẽ những phát triển xa hơn trong thuyết này sẽ được gửi cho câu hỏi này.

Để minh họa vấn đề, không rõ học tập tri giác quan hệ như thế nào với các quá trình nhớ:

một trọng tâm chính của nghiên cứu nhận thức đương thực hành. Trong tổng kết của Gibson về mối tương tác giữa học tập tri giác, và quá trình nhận thức, tác giả có đề xuất là sự khám phá ra các nét phân biệt và các mô hình bất biến đi trước sự hình thành của biểu tượng và khái niệm. Bà chỉ ra rằng các biểu tượng và khái niệm cường điệu một cách điển hình những nét phân biệt của các đồ vật hơn là chỉ đơn thuần sao chép lại đồ vật. Bà đi tới đề xuất là biểu tượng, khái niệm và ngôn ngữ đến lượt lại giúp học tập tri giác xa hơn, bằng hướng dẫn sự chú ý và những khác biệt hoặc tương tự mới giữa đồ vật. Hai con đường ảnh hưởng tổng quát đó tuy thế, không bao giờ được nghiên cứu một cách phân định hơn. Có một số câu hỏi có thể đặt ra: chúng ta lưu lại thế nào những kết quả học tập tri giác (chẳng hạn như các nét phân biệt mô hình và đồ vật) và nhớ lại ra sao thông tin đó khi cần sau này? Có chăng một quan hệ giữa số lượng những nét phân biệt và khả năng nhớ lại đồ vật hay sự vật? Các nét phân biệt, và mô hình có được lưu trữ như nhau ở trẻ bé tí, trẻ lớn và người lớn? Câu hỏi đó không được những người làm việc trong khuôn viên của Gibson đặt ra, bởi họ tập trung vào tri giác trực tiếp? Tuy nhiên báo cáo tổng kết về tri giác của thuyết sẽ không đầy đủ cho tới khi nó xem xét tri giác giới diện thế nào với các hoạt động tâm lý khác.

TÓM TẮT.

Gibson đề ra một câu hỏi lâu đời: Chúng ta tri giác thế giới của chúng ta thế nào? Tuy nhiên trả lời của bà ta là mới mẻ. Chúng ta học tri giác bằng rút ra từ sự kích thích, thông tin phân định các đồ vật, sự vật và vị trí và những cung cấp của chúng cho những hoạt động của trẻ. Do đó con người là người tri giác tích cực, tri giác trực tiếp những nét phân biệt những quan hệ bất biến, và cấu trúc cao hơn. Sự phát triển tri giác là một quá trình gia tăng, hiệu quả của tri giác như là một kết quả của kinh nghiệm. Đó là học tập tri giác. Bối cảnh sinh thái của việc học tập đó quan trọng bởi trẻ học tri giác thông tin giúp chúng thích nghi với môi trường đó. Trong mỗi hoàn cảnh, mục tiêu của trẻ- chơi đùa, đọc sách hay trèo qua một hàng rào- hướng dẫn trẻ thu lượm thông tin. Nói chung sự ăn khớp giữa mục tiêu và tri giác được cải tiến trong quá trình phát triển.

Gibson vạch ra ba xu hướng chính về phát triển. Một, tri giác trở nên đặc thù hơn trong khi trẻ học phân biệt kích thích. Hai, chú ý trở nên tối ưu hơn, khi trở thành tích cực hơn và có chọn lọc. Trẻ trừu tượng hóa thông tin, sàng lọc ra thông tin không liên quan, và làm cho các cơ chế chú ý tinh tế hơn. Ba, có một sự gia tăng kinh tế trong thu thập thông tin, khi tri giác trở nên có hiệu quả hơn. Trẻ học rút ra thông tin ở mức phân tích có lợi nhất các nét phân biệt, các quan hệ bất biến hoặc cấu trúc cao hơn.

Về các vấn đề phát triển, Gibson quan niệm con người là những sinh vật hoạt động có

động cơ phát triển ban đầu về số lượng song cũng phát triển về chất lượng. Tự nhiên và nuôi dưỡng tương tác với nhau để sản xuất ra một hệ tri giác thích nghi có hiệu quả. Mặt mạnh của thuyết là tập trung vào bối cảnh sinh thái của tri giác và sự công nhận vai trò của kiến thức trong tri giác. Một lĩnh vực của thuyết cần được phát triển thêm là quan hệ giữa tri giác và các hoạt động tâm lý khác, đặc biệt là trí nhớ và làm các quyết định.

Created by AM Word₂CHM





CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN

Tuy người ta dễ bị cuốn hút vào việc sắp xếp lại cho chỉnh tề những lý thuyết được giới thiệu ở đây bằng đưa ra một loạt những kết luận theo trình tự song mục tiêu đó không thực tế. Tâm lý học phát triển là một môn rộng lớn có vô vàn khía cạnh đã sinh ra một nhóm đa dạng các lý thuyết. Một số lý thuyết táo bạo và tự biện (tức là dựa vào lý thuyết, không vào sự kiện), số khác thận trọng và chính xác; một số có phạm vi rộng và miên man, số khác khiêm tốn và có hệ thống. Hơn nữa chúng đặt ra những câu hỏi khác nhau về sự phát triển. Do đó, chúng nói về những mức độ khác nhau của thực tại từ sự trả lời vận động đơn thuần đến cấu trúc nhân cách phức tạp. Mọi cố gắng để thống hợp tất cả các lý thuyết sẽ là điều điên rồ nhất và dẫn tới sự sai lầm tồi tệ nhất.

Vậy, chương này trình bày nhiều suy nghĩ “lộn xộn” còn rơi rớt lại sau khi chúng ta đã đào sâu các lý thuyết của cuốn sách này. Phần thứ nhất tóm tắt lập trường của các thuyết về bốn vấn đề phát triển được nêu lên ở mỗi chương. Phần thứ hai xem xét lịch sử của sự phát triển trên hai phương diện. Trên phương diện tiến bộ khoa học, nghiên cứu và các thuyết xây dựng trên công trình trước đó và vì thế tăng cơ sở kiến thức của chúng ta theo tuyến đường thẳng. Quan niệm ngược lại theo Thomas Kuhn, coi những thuyết nối tiếp nhau như sự thay thế các thuyết trước đó hơn là sự xây dựng trên chúng và cải tiến chúng. Phần thứ ba, là một bản liệt kê những thiếu sót thông thường của các thuyết, có vẻ nghiêm trọng nhất đối với những yêu cầu đương thời của lĩnh vực tâm lý phát triển. Những lĩnh vực phê phán được mở ra cho công trình trong tương lai về lý thuyết và kinh nghiệm. Một phần cuối cùng đề xuất là các lý thuyết về sự phát triển có thể và sẽ đóng những vai trò gì ngày nay.

- CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN ĐƯỢC XEM LẠI
- TIẾN TRIỂN LỊCH SỬ CỦA CÁC THUYẾT PHÁT TRIỂN
- THiếu Sót của các thuyết
- GIÁ TRỊ HIỆN NAY CỦA CÁC LÝ THUYẾT VỀ PHÁT TRIỂN

CÁC VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN ĐƯỢC XEM LẠI



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 8. SUY NGẪM

Tính chất con người

Sự phân biệt giữa sinh học và cơ học là một hướng tìm kiếm để hiểu các thuyết phát triển, thậm chí dù là một số thuyết không rơi gọn vào mỗi loại. Tất cả những bản thuyết trình các thuyết đều vẽ chân dung trẻ em như những tác nhân tích cực của sự phát triển bản thân ở các mức độ khác nhau. Trẻ đồng hóa điều ứng và cân bằng (Piaget); củng cố các quá trình hình thành cái tôi (Freud); xây dựng ý nghĩa của căn tính (bản sắc) (Erikson); và thay đổi môi trường của mình và phát triển những cơ chế tự điều chỉnh (học tập xã hội). Thêm vào đó, trẻ hoạt hóa các quá trình kiểm soát (xử lý thông tin), tìm kiếm môi trường của mình và gọi ra những phản ứng từ những người khác (tập tính học) và rút ra thông tin mới từ sự kích thích (Gibson). Tuy nhiên, một số thuyết bao gồm những hành vi thụ động. Trẻ em phần nào chịu sự chi phối của các xung năng (Freud, Erikson, tập tính học, thuyết học tập xã hội sớm) vừa của những kích thích của môi trường (mô hình và yếu tố tăng cường trong thuyết học tập xã hội, kích thích báo hiệu trong tập tính học).

Một chiều kích khác phân chia các tiếp cận cơ học và cơ thể học trải dài từ các nguyên nhân tiền sử của các hành vi cô lập đến các nguyên nhân vốn có ở trong toàn bộ cấu trúc. Các nguyên nhân trước bao gồm các phối hợp S-R (thuyết học tập) những mô hình hành động cố định (tập tính học) và các qui trình đầu vào - đầu ra (xử lý thông tin). Những nguyên nhân sau được minh họa bằng các cấu trúc nhận thức (Piaget), tổ chức cái Ấy, cái Tôi và cái Siêu tôi (Freud), cơ sở kiến thức hoặc hệ thống xử lý thông tin (Xử lý thông tin), động cơ bên trong (Gibson) và các hệ kiểm soát hành vi (thuyết tập tính học của Bowlby).

Bao trùm lên tất cả, thuyết Piaget là thuyết rõ ràng cơ thể học nhất, trong khi thuyết học tập truyền thống rõ ràng cơ học nhất. Sau này, thuyết học tập thêm vào một số nét cơ thể học (hữu cơ) đặc biệt như là một kết quả của lý thuyết của Bandura.

Thêm vào sự phân biệt giữa cơ học và sinh học, là sự khác nhau đáng ngạc nhiên trong

những quan điểm lý thuyết về bản chất con người, liệu con người có phát triển thành những “nhà khoa học” có lý trí, có hiệu quả, hoặc thành những thực thể không có lý trí với tư duy đượm màu của cảm xúc! Piaget, Gibson và những người theo thuyết xử lý thông tin nhấn mạnh xu hướng đầu, Freud và Erikson nhấn mạnh xu hướng sau - Các nhà lý thuyết gia học tập xã hội và tập tính học thì trung lập về vấn đề này. Có nghĩa là họ tin rằng động cơ ảnh hưởng đến tư duy nhưng cũng công nhận là tư duy logic được động viên bởi các mô hình giới thiệu các phương pháp logic để giải quyết vấn đề học tập xã hội hoặc bởi việc giải quyết vấn đề mà sự sống còn đòi hỏi trong đa số các môi trường (tập tính học).

Quan điểm của các lý thuyết gia của chúng ta về bản chất con người không phải là một vấn đề nhàm chán bởi nó tác động tới lý thuyết của họ. Các nhà tâm lý phát triển chịu ảnh hưởng của nền văn hóa của họ và cần biết là cả 2 lĩnh vực tâm lý học phát triển và sự định nghĩa của phát triển đều là những hiện tượng của xã hội. Thí dụ, sự đề cao của xã hội đối với kỹ thuật học và sự ganh đua giữa cá nhân với nhau động viên các nhà tâm lý phát triển nghiên cứu sự phát triển của trẻ như một nhà tư tưởng khoa học, cô đơn, tích lũy kiến thức.

Phát triển về lượng, mặt kia là chất

Tất cả các nhà lý thuyết nhìn thấy một số con đường cho sự phát triển tăng lên về lượng - trong tổng số, tần số hoặc mức độ. Với tuổi lớn lên, trẻ củng cố và khái quát kỹ năng nhận thức của chúng (Piaget), gia tăng sức mạnh của cái tôi (Freud và Erikson) bắt chước phù hợp hơn (thuyết học tập xã hội), xử lý thông tin có hiệu quả hơn (xử lý thông tin), đan kết tinh tế hơn cái bẩm sinh với các thành tố học tập (tập tính học) và khám phá ra những nét phân biệt rõ hơn (Gibson). Tuy tất cả các thuyết đều đề ra sự thay đổi chất lượng tối thiểu nhất, chỉ có Piaget, Freud và Erikson - các nhà lý thuyết về giai đoạn - là giành phần trọng tâm cho chất lượng trong lý thuyết của họ. Trong các thuyết khác, biến đổi chất lượng thông thường nhất là một chiến lược nói về học tập hoặc giải quyết vấn đề. Một câu hỏi hàng đầu thịnh hành nhất, về kết quả của sự biến đổi chất lượng theo giai đoạn liên quan tới sự có vẻ không đồng đều trong thành tựu nhận thức của trẻ qua các bài tập hoặc nội dung các lĩnh vực. Tính đặc thù theo lĩnh vực, được các lý thuyết gia hậu Piaget và xử lý thông tin nêu lên, đặt ra một thách thức hàng đầu cho việc xây dựng thuyết phát triển trong suốt thập kỷ tới.

Tự nhiên và môi trường

Tất cả các lý thuyết gia đều nhất trí là sự phát triển bắt nguồn từ một sự đan xen phức tạp giữa các ảnh hưởng bẩm sinh và kinh nghiệm. Tuy nhiên họ khác nhau về mức độ quan tâm, tới vấn đề đó, và những ảnh hưởng nào họ chọn để nghiên cứu. Thuyết Piaget rõ ràng nhất là một lý thuyết về tương tác. Ông nhìn sự phát triển như một sự tương tác giữa hai yếu tố

bẩm sinh (thành thực sinh lý và cân bằng) và hai loại kinh nghiệm (xã hội và thể chất). Erikson cũng nhấn mạnh tới các biến đổi xã hội và sinh học, cho thấy là trong khi các xung năng biến đổi, chúng khớp với (hoặc xung đột) với các thể chế xã hội. Chuyển từ quãng giữa của toàn bộ dải lý thuyết đến một đầu, chúng ta thấy thuyết học tập xã hội và thuyết Gibson xem xét những hậu quả của kinh nghiệm, về phía đầu kia của dải, các nhà tập tính học và ở phạm vi ít hơn, Freud, đề cao hậu quả của các yếu tố bẩm sinh. Trong thuyết còn lại, xử lý thông tin, vấn đề đó đôi khi được gửi gắm. Phát triển thần kinh rõ ràng tăng tiềm năng hiệu quả của hệ thống xử lý thông tin và kinh nghiệm giải quyết vấn đề dần trể tới chấp nhận những chiến lược mới khi nó tiếp nhận sự phản hồi trong quá trình cố gắng giải quyết vấn đề.

Phát triển gì

Những trả lời khác nhau cho câu hỏi này minh chứng tại sao một sự thống hợp các thuyết lại khó đến thế. Các nhà lý thuyết quan tâm đến các trình độ rất khác nhau của hành vi và chọn những lĩnh vực có nội dung khác nhau. Các lý thuyết gia về giai đoạn xem những đặc điểm định nghĩa giai đoạn và do đó thao tác ở trình độ bao quát chung. Theo quan điểm của họ, những phát triển quan trọng nhất là những cấu trúc nhận thức (Piaget) hoặc cấu trúc nhân cách (Freud và Erikson). Những nhà lý thuyết khác tập trung vào những thành tựu đặc thù hơn, thường giới hạn ở một số hoàn cảnh hoặc kiểu kích thích: nguyên tắc (xử lý thông tin và thuyết học tập xã hội), tri giác và cung cấp, những nét phân biệt (Gibson) và hành vi thích nghi (tập tính học). Đối với nội dung, các lý thuyết xếp hàng từ những hành vi xã hội gây stress và từ nhân cách (Freud, Erikson, lý thuyết học tập xã hội, tập tính học) đến tư duy (Piaget, xử lý thông tin) đến tri giác (Gibson). Phát triển diễn tiến đồng thời ở nhiều trình độ và trong nhiều lĩnh vực của nội dung. Không một thuyết nào đã tháo được quá trình rắc rối đó ra.

Created by AM Word₂CHM

TIẾN TRIỂN LỊCH SỬ CỦA CÁC THUYẾT PHÁT TRIỂN



Sự nối tiếp nhau của các thuyết phát triển đã có lúc thịnh, lúc suy về ảnh hưởng. Quan điểm truyền thống của tiến bộ khoa học, cũng như quan niệm thông thường thấy lịch sử của một môn như một công trình tích lũy. Mỗi khám phá mới hoặc mỗi thuyết mới xây dựng trên nền một công trình đã có trước đó và là một việc làm nó tinh tế hơn nhằm tìm ra sự thật tốt đỉnh. Mỗi thuyết đứng vững cho tới khi những quan sát theo kinh nghiệm gieo sự nghi ngờ về hiệu lực của nó. Người ta tin rằng sự đánh giá các sự thật là hoàn toàn khách quan: “Chỉ có một giáo điều được thiết lập trong khoa học đó là các nhà khoa học không mù quáng chấp nhận giáo điều” (Brush, 1976).

Rõ ràng có một sự liên tục và một ý thức về lý thuyết phát triển giữa Freud và Erikson với truyền thống phân tâm, hoặc giữa thuyết học tập kinh điển và thuyết học tập xã hội trong thuyết học tập xã hội. Tuy nhiên, suốt một thời gian dài, diễn tiến lịch sử của các thuyết trong tập sách này có vẻ không đi theo mô hình đó. Người ta dễ bị gây ấn tượng bởi sự không liên tục hơn là sự liên tục khi chuyển từ Freud sang thuyết học tập sang thuyết Piaget sang xử lý thông tin. Mỗi thuyết thách thức một thuyết đã có từ trước và đề xuất một quan niệm hấp dẫn khác về phát triển hơn là làm cho thuyết được tinh tế hơn. Hơn nữa một sự hoàn toàn khách quan về khoa học có ít hơn khi mà một thuyết được sử dụng để hướng dẫn quan sát và lý giải các điều thực tế. Tổng quan này về sự phát triển kiến thức khoa học được đề xuất do Thomas Kuhn (1970).

Kuhn đề nghị đoạn lịch sử dưới đây cho bất cứ môn khoa học nào. Trước hết là “pha tiền mô hình” (của một hệ biến hóa) trong đó không một lý thuyết nào hoặc có sự xuất hiện của một phương thức nghiên cứu chủ đề của môn đã được nói chung nhất trí. Tiếp đến là thời kỳ của “khoa học bình thường”, trong đó một mô hình bao trùm cả lĩnh vực, hoặc ít nhất “một lĩnh vực phụ”. Một mô hình là một bộ những giả định được tất cả chấp nhận như điều sẽ phải nghiên cứu, những câu hỏi nào sẽ phải đặt ra, như thế nào các câu hỏi đó sẽ phải được nghiên cứu và những kết quả phải được quan niệm ra sao. Thí dụ, tiếp cận xử lý thông tin xuất hiện từ sự đồng ý chung trong các nhà tâm lý phát triển về nghiên cứu dòng thông tin qua một hệ xử lý giống như một chiếc máy tính và hơn nữa về hỏi xem thông tin được lưu trữ thế nào chứ không phải là bị dồn nén ra sao như một kết quả của lo hãi. Một người điều tra sử dụng mô hình đó vì thế có khả năng đo được thời gian phản ứng, các kiểu sai lầm, hoặc số lượng những items đúng nhưng có lẽ không đo được tần số trả lời trong một thời gian đặc biệt, hoặc chiều dài trung bình của một lời phát biểu, những đo lường được các nhà lý thuyết về học tập đã sử dụng. Vậy, một mô hình được dùng như một mẫu về cách làm việc thế nào trong khoa học.

Một mô hình trong hệ biến hóa rộng hơn một thuyết. Nó vừa là một khung trí tuệ vừa là một hiện tượng xã hội học. Thí dụ về khung trí tuệ đó là những quan điểm cơ thể học (sinh

học) và cơ học về thế giới. Một người giữ quan điểm cơ học về thế giới chẳng hạn, sẽ có khả năng nhiều hơn phát triển một lý thuyết thừa nhận về nguyên nhân nhận thức bên ngoài hơn là bên trong của hành vi. Đối với khía cạnh xã hội học của các mô hình Kuhn hướng sự chú ý vào một “cộng đồng” các nhà nghiên cứu chia sẻ một số giả định hoặc nguyên lý cơ bản. Các nhà nghiên cứu có thể có những tiến bộ nhanh chóng trong thời kỳ khoa học bình thường bởi lẽ thay vì hỏi về những giả định của tiếp cận họ có thể tập trung những cố gắng của họ vào việc thu thập các dữ kiện và giải thích các vấn đề được mô hình nhận ra. Đó là thời gian để “tiến hành vào cuộc hành quân truy quét” (Kuhn 1970) để thu dọn mô hình. Mô hình được duy trì bằng đào tạo những sinh viên tiếp tục truyền thống. Họ hấp thụ những qui ước giải quyết vấn đề trong lĩnh vực và do đó đã “bước vào vòng” của mô hình đó. Một mô hình cũ, không bao giờ chết ngay, nó chỉ mờ nhạt dần, trong khi các sinh viên được đào tạo với mô hình mới vào cuộc và những người tin tưởng vào mô hình cũ không còn được biết đến và bị để lại đằng sau.

Biến đổi từ hệ biến hóa này sang hệ khác đi theo một mô hình điển hình, ở một điểm nào đó xảy ra một khủng hoảng. Có thể phát hiện ra hiện tượng không thể giải thích được bằng mô hình thông dụng, và do đó gây nên một sự khủng hoảng lòng tin vào mô hình. Nếu một mô hình tiếp theo hứa hẹn hơn xuất hiện trên sân khấu, nó có thể chiếm lĩnh được sự ủng hộ và bắt đầu thời kỳ khoa học bình thường của mình. Vậy, sau khi một mô hình thứ nhất xuất hiện trong một môn, có một sự vận chuyển tới lui liên tục giữa khoa học bình thường (một thời của ổn định) và cách mạng khoa học (một thời của đổi thay). Theo Kahn, lịch sử của một khoa học là có chu kỳ hơn là liên tục.

Những thí dụ rõ ràng về cách mạng khoa học là thuyết Darwin, thuyết tương đối của Einstein, và cách mạng của Copernick đem lại cái nhìn mặt trời, hơn trái đất, là trung tâm của vũ trụ. Mỗi hệ biến hóa đó đem lại một sự biến đổi về hình thái trong cách các nhà khoa học nhìn các sự kiện thực tế.

Quan điểm của Kuhn đã được mở rộng ra và thay đổi do những người khác. Đặc biệt Lakatov (1976) đã đề nghị những “chương trình nghiên cứu” một loạt không ngừng tiến triển của các lý thuyết liên quan tới một cốt lõi chung của những cam kết được chia sẻ (quan niệm về thế giới). Mỗi thuyết phức tạp và phù hợp hơn là những thuyết trước đó. Kết quả nghiên cứu là mỗi thuyết được biến đổi và do đó được cải tiến hay là được thay thế, cốt lõi của các cam kết được bảo lưu, nhưng các nét không cần thiết bị thay đổi. Ở mọi thời điểm, có những chương trình nghiên cứu cạnh tranh nhau. Nếu một chương trình nghiên cứu khoa học không đạt được tiến bộ, nó sẽ bị bỏ rơi nhường chỗ cho một chương trình có hiệu quả hơn.

Các nhà tâm lý không nhất trí về giá trị của mô hình của Kuhn đối với các khoa học xã hội

và về nơi đặt vị trí của tâm lý học trong mô hình đó, của lịch sử khoa học. Tâm lý học ở trong thời kỳ tiền mô hình hay đã vào trong chu kỳ của các hệ biến hóa và cách mạng khoa học và không bao giờ có một hệ biến hóa được toàn bộ lĩnh vực tâm lý học hoặc thậm chí tâm lý học phát triển chấp nhận. Ngày nay, vẫn còn có câu hỏi về những giả định cơ bản về sự phát triển. Tuy nhiên một hệ biến hóa có thể được giới hạn ở một khu vực phụ của lĩnh vực. Từ góc độ đó, có nhiều ứng cử viên cho các hệ biến hóa (mô hình) trong tâm lý học phát triển. Trên thực tế, mỗi thuyết được mô tả trong cuốn sách này đã thuyết phục được các nhà nghiên cứu chấp nhận những giả định và bắt đầu công việc giải quyết những vấn đề đã được những giả định đó xác định. Phần xu hướng chung của mỗi chương trong cuốn sách này định nghĩa thô sơ những đặc điểm của mô hình của thuyết. Mỗi thuyết đã có một tập thể những người điều tra. Một thí dụ là nhóm của Piaget ở Genève. Một nhóm những người điều tra chấp nhận bộ khung về trí thông minh của Piaget và đã tiến hành trong khi tuy là họ đương vạch ra những chi tiết của bộ khung đó.

Thuyết của Piaget không bao giờ đạt được hoàn toàn qui chế đó trong những nhà nghiên cứu Mỹ về phát triển nhận thức. Những cộng đồng khác theo hệ biến hóa có thể được nhận ra trong tiếp cận kích thích - máy tính ở Đại học Carnegie - Mellon, và Viện khoa học kỹ thuật Massachusetts trong tập tính học ở Đức, trong phân tâm học ở một số khoa tâm lý lâm sàng và tâm thần, và trong học tập (phân biệt giữa thuyết học tập và thuyết học tập xã hội vào những năm 1960 ở các chương trình hàn lâm về tâm lý học phát triển và trong phong trào của thuyết hành vi sớm có ở Hoa Kỳ). Nếu ai đó phải nhận dạng hệ biến hóa rộng nhất trong tâm lý học phát triển ngày nay, có lẽ đó là xử lý thông tin, theo nghĩa chung hơn là theo nghĩa kích thích - máy tính, đặc thù hơn. Quan niệm con người như những cơ thể biểu tượng, lưu trữ và tổ chức lại thông tin, thấm vào nhiều công trình nghiên cứu về nhận thức, học tập và hành vi xã hội. Nó tất nhiên không bao gồm toàn thể lĩnh vực, song nó hướng dẫn một nhóm tầm cỡ các nhà nghiên cứu về phát triển.

Liệu các thế hệ tương lai có nhìn lại thời kỳ này như thời kỳ tiền mô hình hoặc mô hình của khoa học, quan điểm của Kuhn về khoa học vừa liên tục vừa đứt đoạn có vẻ có phần nào giá trị trong lịch sử của các lý thuyết về tâm lý học phát triển. Cả sự liên tục và không liên tục đều có thể thấy rõ trong xử lý thông tin. Nó sử dụng sự chính xác và thái độ phân tích của xử lý thông tin làm cơ sở nhưng thắng được phần nào những người theo gót, bởi vì hàng ngũ những nhà nghiên cứu học tập không hài lòng hơn là do nó có một thuyết trình tốt hơn về thuyết học tập. Biến đổi về chất xảy ra khi Piaget thách thức thuyết học tập hơn là thay đổi nó. Biến đổi về lượng xảy ra khi Erikson dựa vào cơ sở của thuyết Freud hơn là thay thế nó.

Lịch sử của tâm lý học phát triển ủng hộ tuyên bố của Kuhn là khi một thuyết không thể

bị thay đổi một cách mỹ mãn, giai đoạn được đặt ra cho một cuộc cách mạng. Một môn có vẻ có một nhu cầu đặc biệt ở một thời điểm nào đó trong lịch sử và nắm lấy một thuyết mới cung cấp một quan điểm mỹ mãn hơn về môn đó.

THIẾU SÓT CỦA CÁC THUYẾT



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 8. SUY NGẪM

Tất cả các thuyết được đánh giá, có phần, với danh nghĩa những đóng góp khả dĩ của chúng cho công trình nghiên cứu trong tương lai về phát triển. Tuy các thuyết khác nhau về mặt mạnh, có những mặt yếu chung có thể sửa chữa trong nghiên cứu tương lai và trong xây dựng lý thuyết. Những mặt yếu đó là: (1) Sự thất bại về bao gồm mọi nguồn ảnh hưởng có liên quan đến phát triển. (2) hiệu ứng sinh thái thấp (3) thiếu cơ chế phù hợp về phát triển.

Thất bại về bao gồm mọi ảnh hưởng có liên quan

Mỗi thuyết nhận dạng nhiều nguồn ảnh hưởng đến phát triển và khi đó tiến hành nhấn mạnh vào một hay hai trong những ảnh hưởng đó. Các chương trên đã chỉ ra những con đường trong đó mỗi lý thuyết không được đầy đủ. Một cái khung có ích để hình dung những ảnh hưởng đến phát triển được những tiếp cận “bối cảnh” khác nhau cung cấp, chúng nhận dạng ra vô vàn ảnh hưởng lên phát triển và nhấn mạnh tới tương tác năng động của chúng. Đơn vị quyết định của phân tích là sự “giao dịch” giữa cơ thể và bối cảnh của nó (xã hội, lịch sử và thể chất). Không giống nhiều tiếp cận, quan điểm bối cảnh nhấn mạnh là con người phát triển đóng một vai trò trong sự phát triển của bản thân, bằng lựa chọn, lý giải và biến đổi môi trường của nó và môi trường này lại tác động lên con người. Một tổng kết về bối cảnh tâm lý học biện chứng là một phong trào được Klaus Riegel phát động. Từ “biện chứng” liên quan tới việc giải quyết liên tục các mâu thuẫn. Theo quan điểm này, phát triển bao hàm một cá nhân biến đổi trong một thế giới biến đổi. Riegel nhận ra 4 nguồn gốc của sự biến đổi phát triển(1) sinh học nội tại (2) tâm lý cá nhân (3) văn hoá xã hội và (4) thể chất bên ngoài. Xung đột có thể

xảy ra ở mọi chiều kích, thí dụ bố mẹ/con trong chiều kích tâm lý cá nhân hay xung đột giữa các chủng tộc trong chiều kích văn hoá xã hội. Hơn nữa, trong khi mỗi một trong bốn yếu tố đó trải qua biến đổi, nó tác động và chịu tác động của những biến đổi xảy ra trong ba yếu tố kia. Những nguyên nhân khác nhau đó không chỉ được thêm vào cho nhau, chúng tương tác với nhau. Một bệnh hiểm nghèo (biến đổi sinh học nội tại) có thể phá ngang sự nghiệp cá nhân và gây nên sự căng thẳng trong nội bộ gia đình (chiều kích tâm lý cá nhân). Thay đổi nhà trường của một đứa trẻ từ lớp học truyền thống sang lớp học “mở” (biến đổi văn hóa xã hội) có thể gây lúng túng và bất an (chiều kích tâm lý - cá nhân).

Ở bất kỳ thời điểm nào, 4 yếu tố đó có thể đồng bộ hoặc không, song một sự thiếu đồng bộ thì phổ biến hơn. Phát triển là một quá trình diễn ra suốt cả cuộc đời để giải quyết những mâu thuẫn không thể tránh khỏi giữa các yếu tố và với từng yếu tố một. Một cá nhân tích cực cố gắng đương đầu với một thế giới hoạt động và học sống với một tổng số nào đó những mâu thuẫn. Trên thực tế, xung đột đóng một vai trò hàng đầu bằng dẫn tới phát triển có kết quả.

Riegel nhấn mạnh là cuộc đời là một đoạn của những sự vật và thời kỳ tương tác cụ thể trong khi một cá nhân phát triển trong một bối cảnh xã hội lịch sử. Ông lập luận rằng các lý thuyết không phải xử lý phát triển như dù nó xảy ra trong một khoảng chân không lịch sử. Một người lớn lên trong sự trầm cảm có một môi trường vật chất và xã hội khác với của một người lớn lên trong thời kỳ hưng thịnh hơn. Gần đây hơn, phong trào quyền lợi công dân và giải phóng phụ nữ chắc chắn ảnh hưởng tới sự phát triển của trẻ em.

Ý kiến cho rằng có một sự xung đột liên tục, bị ngắt quãng bởi những cấu trúc ổn định, nhất thời giống với khái niệm của Piaget về sự cân bằng. Tuy nhiên, Piaget không gộp vào một xã hội biến đổi hoặc một môi trường vật chất biến đổi như là những nguồn gốc khả dĩ mất thăng bằng. Có nghĩa là ông thấy một cơ chế hoạt động trong một môi trường thụ động. Ông đề cao những tương tác của trẻ với môi trường vật chất, nhưng hầu như không biết tới những tương tác giữa các cá nhân đương phát triển.

Quan điểm biện chứng chỉ ra những ảnh hưởng khác nhau của sự phát triển mà các lý thuyết khác không biết tới. Trong các nhà lý thuyết khác nhau, mỗi một mình Bandura nhấn mạnh rằng hành vi của một cá nhân có thể làm thay đổi môi trường xung quanh nó. Tuy nhiên, giống như Piaget Bandura không biết những biến đổi xã hội lịch sử. Trên thực tế, Freud, Gibson và các nhà tập tính học, những nhà tâm lý xử lý thông tin cũng không biết vai trò của biến đổi xã hội lịch sử. Tất cả họ đều biết và thậm chí nhấn mạnh vào ảnh hưởng của môi trường, song họ nhìn thấy môi trường đó như hằng định hoặc không thay đổi. Các nhà tập tính đề cao các biến đổi trong môi trường vật chất song không có khái niệm về các hậu quả của

những biến đổi trong môi trường xã hội được như thế, Erikson đến gần hơn với sự chia sẻ phù hợp với các biến đổi xã hội lịch sử. Ông chỉ ra rằng những biến đổi đó dẫn tới những thay đổi trong các thể chế xã hội đối với đứa trẻ ở mỗi thời điểm phát triển. Vì lý do đó, ông thấy cần thiết phải so sánh sự phát triển trong các nền văn hóa khác nhau.

Một lý thuyết phù hợp lẽ ra phải bao gồm một tổng số những hậu quả của biến đổi quá khứ và hiện tại của biến đổi xã hội, cả những sáng kiến kỹ thuật học lẫn biến đổi cấu trúc xã hội rõ ràng là tác động lên trẻ em. Máy giặt tự động và những cái bím (tã lót dùng một lần rồi vứt đi) làm cho công việc làm vệ sinh cho trẻ bé đỡ vất vả đối với các bà mẹ, vô tuyến và nhà trẻ đem lại một loạt rộng hơn những mô hình cho trẻ. Đặc biệt, xiêri “con đường của Sesam” (Sesam Street) chiếu trên màn hình TV đem lại nền học vấn hàn lâm vào gia đình của gần hầu như từng trẻ tiền học đường. Máy tính cung cấp những dạng học vấn mới và có khả năng giải trí. Việc các bà mẹ lao động ngoài gia đình và tỉ lệ gia tăng của các vụ ly hôn, hôn nhân đầu tiên muộn màng hơn, và xu hướng về xây dựng những gia đình, qui mô nhỏ hơn, tạo nên một môi trường khác với của trẻ 25 năm về trước. Ngày này chỉ một số ít trẻ em sống ở nhà với hai bố mẹ, trong đó người bố đi làm không ở nhà và bà mẹ không đi làm. Gắn bó đồng nhất hóa, dạy tính độc lập và những khía cạnh khác của vấn đề xã hội hóa có diễn ra như trước không? Có vẻ là không có khả năng. Lý thuyết trong tương lai được xây dựng phải có tầm nhìn rộng rãi hơn về sự phát triển. Thậm chí nếu như một lý thuyết gia chọn bao quát chỉ một khía cạnh của phát triển thôi - chẳng hạn như phát triển nhận thức – muốn được đầy đủ, lý thuyết phải xem xét tương tác giữa sự thành thực sinh lý, phát triển tâm lý, sự biến đổi môi trường vật chất, và sự biến đổi môi trường xã hội trong suốt cả cuộc đời.

Giá trị sinh thái thấp

Một thiếu sót thông thường của các thuyết phát triển là thiếu sự quan tâm nghiêm túc đến giá trị sinh thái của nghiên cứu. Bronfenbrenner lập luận rằng “các đặc tính của bối cảnh sinh thái trong đó nghiên cứu được dẫn tới tác động lên quá trình xảy ra trong bối cảnh đó và vì thế, ảnh hưởng tới việc giải thích và khái quát hóa những điều mà nghiên cứu tìm thấy”. Tuy các lý thuyết gia về phát triển đều nhận biết tầm quan trọng của các nhiệm vụ nghiên cứu và các vấn đề về phát triển, trong khi họ hiện nay thao tác trong cuộc sống của trẻ, đa phần công trình nghiên cứu không phản ánh thái độ đó. Có sự “miễn cưỡng”, cũng dễ hiểu, không muốn từ bỏ sự kiểm tra và khả năng chính xác của phòng thí nghiệm.

Hiệu ứng sinh thái thấp đó có thể giới hạn sự hiểu biết của chúng ta về hành vi có thể được minh chứng trong lĩnh vực trí nhớ. Bài tập thông thường nhất ở phòng thí nghiệm là nhớ lại một bảng liệt kê những đồ vật không liên quan. Tuy có một số đòi hỏi đối với trí nhớ học vẹt

ở trường hoặc ở nhà có khả năng là đại bộ phận nguyên liệu mà trẻ cần nhớ có ý nghĩa hơn. Todd và Perlmutter (1980) thấy là những trẻ tiền học đường nhớ ăn khớp một số lượng khá những sự vật trong đời sống của chúng, đặc biệt là những cuộc gặp gỡ xã hội.

Tuy thuyết Piaget có hiệu ứng cao về sinh thái trong việc ông nghiên cứu trẻ em tương tác với đồ vật, thấy trong môi trường xung quanh, ông quan tâm ít hơn đến bối cảnh xã hội trong đó diễn ra sự học tập đó. Những người khác, tác động đến động cơ học tập của trẻ và cả bản thân thể giới xã hội, bao gồm những sự vật được trẻ lý giải. Những báo cáo phân tâm về các quan hệ cảm xúc giữa bố mẹ và con cái phải được bổ sung bằng thông tin về quan hệ của trẻ với thầy cô và bạn bè cùng trang lứa. Thuyết tập tính học nhấn mạnh vào nhu cầu xem xét cẩn thận sự ăn khớp giữa các đòi hỏi của môi trường và những cố gắng của trẻ để thích nghi với môi trường. Tuy nhiên, thuyết đó được áp dụng cho một dãy hẹp hành vi của trẻ, trước tiên là gắn bó ở trẻ bé tí và ảnh hưởng trội trong các nhóm đồng đẳng. Các nhà tập tính học nghiên cứu điển hình môi trường trực tiếp, chứ không các hoàn cảnh xã hội lớn hơn như hệ thống trường học hay hệ thống kinh tế là những hệ cũng tác động đến phát triển của trẻ.

Bronfenbrenner (1983), trong số những người khác đã thúc đẩy các nhà tâm lý phát triển xem xét bối cảnh sinh thái của hành vi khi họ tiến hành nghiên cứu của họ. Ông quan niệm môi trường ở nhiều nước:

1. Ở mức thấp nhất, trẻ thao tác trong một môi trường trực tiếp: ở nhà, nhà trường, xóm giềng. Thí dụ, cách người bố tương tác với con mình bị ảnh hưởng nếu như bà mẹ có mặt. Thêm vào đó, đứa trẻ trong một gia đình chỉ có một bố/mẹ, có một loạt những kinh nghiệm ở nhà khác với đứa trẻ trong gia đình có cả hai bố mẹ. Trong gia đình này hay nọ, nếu như bà mẹ quyết định đi làm không ở nhà, tương tác gia đình sẽ thay đổi.

2. Ở một mức trung gian, chúng ta phải xem xét những quan hệ giữa các hoàn cảnh xã hội hàng đầu của trẻ. Điều gì xảy ra trong một hoàn cảnh sẽ ảnh hưởng tới hoàn cảnh kia. Thí dụ, chúng ta có thể hỏi xem nhóm đồng đẳng và hệ thống nhà trường hỗ trợ hay mẫu thuẫn với giá trị của hệ gia đình.

3. Một mức thậm chí cao hơn bao gồm các thể chế hàng đầu của xã hội như hệ thống kinh tế, hệ vận tải và thông tin đại chúng. Bronfenbrenner lưu ý là stress kinh tế là một điều kiện kết hợp với lạm dụng trẻ em. Một thí dụ khác là xem TV có thể liên quan tới tương tác trong gia đình.

4. Mức thứ tư và cao nhất “xây dựng” ba mức đầu. Mức này liên quan đến những thiết kế văn hoá tổng thể giúp vẽ lên cấu trúc xã hội và những hoạt động xảy ra ở những mức thấp hơn và cụ thể hơn. Trong một xã hội nhất định nào đó, một lớp học của trường cấp I có vẻ và hoạt

động rất giống như một lớp nào khác. Bản chất của lớp học nguyên mẫu phản ánh những tin tưởng không tuyên bố của xã hội đó.

Bốn trình độ trên hình thành một hệ thống trong đó những biến đổi ở một trình độ có ảnh hưởng đến các trình độ khác - Một sự suy thoái có thể dẫn một ông bố tới mất việc làm. Điều này dẫn tới sự căng thẳng trong nhà, đến lượt, có thể gây ra cho đứa trẻ những vấn đề trong học tập ở trường. Những hậu quả gợn sóng đó có thể chuyển theo chiều hướng ngược lại và dẫn tới sự biến đổi xã hội.

Các nhà tâm lý đã giành sự quan tâm đến quan điểm của Vygotsky (1978), một lý thuyết gia khác nhấn mạnh tới bối cảnh xã hội, cho rằng nền văn hóa đặc biệt khi được biểu tượng do bố mẹ và thầy cô giáo, chỉ đạo và thúc đẩy sự phát triển. Ông đề nghị là một trẻ có thể được kéo khỏi trình độ hoạt động thông thường của nó qua vùng cận phát triển của nó đến trình độ hoạt động tối ưu của nó. Điều này được thực hiện chẳng hạn trong nhiệm vụ giải quyết vấn đề, khi một người lớn hoặc một bạn cùng trang lứa gợi ý, cho những lời mách nước, chứng minh cách tiến hành đúng đắn, động viên hoặc một cách khác nào đó cung cấp cho trẻ một sự ủng hộ của xung quanh. Thí dụ một bà mẹ giúp đứa con của mình xây dựng một trò chơi lắp ghép y hệt mẫu có thể lái sự chú ý của trẻ con vào những mảnh ghép đặc biệt trong mẫu, chỉ cho con những mảnh tương xứng trong đồ chơi của nó và nói tên của các phần của đồ chơi. Trong khi trẻ chuyển động qua vùng cận phát triển của chúng, chúng vẫn dần lãnh thêm trách nhiệm và trở nên biết tự điều chỉnh hơn là do người khác điều chỉnh. Có nghĩa là cuối cùng chúng nhập tâm kiểu giải quyết vấn đề được xã hội lúc đầu đã ủng hộ. Như Vygotsky đã phát biểu: “Trẻ em lớn lên trong đời sống trí tuệ của những người xung quanh”. Do đó, tư duy và học tập vốn là xã hội và năng động. Chúng mang tính xã hội bởi vì xảy ra ở trong và chịu ảnh hưởng của một bối cảnh xã hội lịch sử. Thí dụ, một xã hội đã tồn tại trước khi phát minh ra giấy hần có những đòi hỏi khác nhau ở trí nhớ của trẻ hơn là một xã hội hiện đại. Một nét của sự trao đổi xã hội, ngôn ngữ, là một phương thức chính của giao tiếp, những khái niệm. Tư duy năng động ở chỗ nó được định nghĩa dưới danh nghĩa khả năng trình độ thông thường đã được hoàn tất của nó, tiến trình quan trọng hơn sản phẩm.

Những tổng kết về sự quan trọng của bối cảnh xã hội gợi ý là cả thí nghiệm lẫn các nghiên cứu tự nhiên đều được đòi hỏi, bởi chúng đồng qui về làm một tuyên bố có giá trị về môi trường. Các nghiên cứu ở phòng thí nghiệm cho thấy là X có thể là nguyên nhân của Y, trong khi các nghiên cứu ở hoàn cảnh tự nhiên xác định xem X và Y “có”, thực tế, tương quan với nhau không. Có nghĩa là, trình độ cao của X có phối kết hợp với trình độ cao của Y, và trình độ thấp của X có phối kết hợp với trình độ thấp của Y không? Hơn nữa một nghiên cứu dọc xem các trẻ em có tự nhiên phát triển X trước Y không. Để hoàn thành đầy đủ bức tranh, X

được đưa vào trong một bối cảnh tự nhiên, hoặc hầu như tự nhiên để xem nó có dẫn tới Y không.

Một thí dụ về sự đồng qui của phòng thí nghiệm và nghiên cứu của tự nhiên xuất phát từ những nghiên cứu xem việc nhìn trên TV các mô hình bạo lực (X) có gia tăng hay không hung tính ở trẻ em (Y). Công trình của Bandura và những tài liệu khác cho thấy là việc nhìn các mô hình bạo lực đó gia tăng hậu quả hung tính ở phòng thí nghiệm. Những nhà điều tra khác, làm việc trong các hoàn cảnh tự nhiên đạt được một tương quan dương tính giữa theo dõi những chương trình bạo lực và sự phô bày của hung tính. Một số những nghiên cứu đó, ngược lại với các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm, phát hiện ra một mô hình đi theo hai hướng về nguyên nhân và hậu quả (Huesmann, Lagerspetz và Eron 1984). Nhìn thấy bạo lực thúc đẩy tấn công, và trẻ hung bạo có xu hướng nhìn bạo lực. Cuối cùng, những nghiên cứu ít ỏi đã đưa X vào hoàn cảnh tự nhiên bằng kiểm soát lại hình được chiếu cho xem trên TV, làm thay đổi những kết luận rút ra từ những kiểu nghiên cứu khác. Thí dụ Friendrich và Stein (1973) thấy rằng một nhóm trẻ mẫu giáo được cho xem phim hoạt hình về Người Dơi và Siêu nhân có hậu quả là phô bày những mức hung tính cao hơn. Song, đúng là chỉ có những trẻ ở mức hung tính cao mới có thể làm.

Một công trình nghiên cứu như thế có giá trị về sinh thái, nó xem xét một vấn đề quan hệ lớn tới xã hội, và nghiên cứu vấn đề này trong hoàn cảnh tự nhiên. Các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm gợi ý là những chương trình VTTH có ảnh hưởng cả phòng thí nghiệm lẫn các nghiên cứu tự nhiên đều cần.

Kể cả nghiên cứu đánh giá nhân trắc được tiến hành trong hoàn cảnh phòng thí nghiệm cũng có thể có giá trị sinh thái cao hơn là thông thường. Hoàn cảnh không nhất thiết phải là nhân tạo hoặc không quen thuộc. Trước hết, bài tập được chọn có thể là quen thuộc hoặc có ý nghĩa đối với trẻ. Shatz và Gelman (1973) thấy là các giao tiếp ở trẻ bé đỡ duy kỷ hơn khi chúng giải thích một đồ chơi hoạt động thế nào (thí dụ, một bến xe đổ rác) hơn là nếu chúng phải giao tiếp về những đồ vật ít quen thuộc hoặc sự vật ít quen thuộc hơn. Một cách khác để tăng thêm giá trị sinh thái trong các bài tập thực nghiệm là cho phép các biến tố hoàn cảnh thông thường được hoạt động. Nếu trẻ đôi khi dựa vào bố mẹ để nhắc chúng cái gì chúng phải mang đến trường, hoặc hoạt động nào chúng phải làm sau giờ tan học, khi đó có lẽ sự phát triển của chiến lược đó sẽ phải được nghiên cứu thêm vào các chiến lược về trí nhớ thường được áp dụng trong phòng thí nghiệm như nhắm lại bằng lời.

Tóm lại, một đòi hỏi đối với các lý thuyết tương lai về phát triển là hình thành một nền tảng nghiên cứu có giá trị sinh thái. Đã hơn 30 năm các nhà tâm lý phát triển đã có lời biện hộ

cho công trình thực nghiệm chặt chẽ hơn. Lời biện hộ đó đã được đáp ứng bằng sự bùng nổ của các nghiên cứu trong phòng thí nghiệm. Đã đến lúc cần thử nghiệm xem những kết quả đó có bị ngăn cản trong môi trường tự nhiên trong đó nhiều biến tố đương hoạt động cùng một lúc và trẻ em với môi trường đương tác động lên nhau.

Thiếu những cơ chế phù hợp về phát triển

Một mặt yếu kém phổ biến thứ ba của các thuyết phát triển là thiếu một tổng kết phù hợp về các cơ chế của phát triển. Lời nói đầu đã khẳng định là một thuyết phát triển phải “mô tả” sự phát triển trong một lĩnh vực và trong mối quan hệ giữa những lĩnh vực đồng phát triển, và nó phải “giải thích” quá trình phát triển đã được mô tả. Piaget, Freud và Erikson đã cung cấp cho chúng ta một sự mô tả phong phú về phát triển, song cơ chế của họ về phát triển - sự cân bằng và các chức năng bất biến của Piaget, các xung năng của các nhà phân tâm - mơ hồ. Các cơ chế đó không dễ dàng được quan sát và nghiên cứu. Trái lại thuyết học tập xã hội, xử lý thông tin, tập tính học và thuyết Gibson đề cao các quá trình biến đổi nhưng yếu hơn trong việc mô tả sự phát triển. Tuy nhiên, kể cả những thuyết đó cũng không cung cấp những cơ chế về phát triển có thể làm hài lòng. Thuyết học tập xã hội đặt ra sự học tập bằng quan sát, bao gồm những hướng dẫn bằng lời, và bắt chước theo mẫu. Tuy nhiên, không rõ là các quá trình này hiện nay hoạt động thế nào, các quá trình đó đã được dán nhãn lên, song thực sự không sử dụng được như những giải thích cho sự phát triển. Lĩnh hội được một hành vi mới bằng quan sát mẫu, nghe lời hướng dẫn, hoặc đọc bao hàm một số những quá trình khác bản thân cũng biến đổi trong phát triển. Các quá trình khác đó bao gồm biểu tượng tượng trưng một đoạn hành vi cần bắt chước, xây dựng một hình ảnh của hành vi mới, từ những từ in ấn, thống hợp thông tin mới vào kiến thức đã có từ trước, và diễn đạt thông tin mới trong một tiến trình hành động, người ta còn phải giải thích các quá trình đó hoạt động thế nào. Nói một cách khác, không đủ để nhận ra các điều kiện thuận lợi cho học tập quan sát và liệt kê các thành tố (chú ý, lưu giữ, tái sinh vận động và động cơ). Bước nhận dạng đơn giản thúc đẩy sự giải thích lại ở một trình độ khác.

Vấn đề tương tự nổi lên với xử lý thông tin, tập tính học và thuyết Gibson. Đúng ra chúng ta làm thế nào mà đạt được những chiến lược mới, phát triển những quá trình kiểm soát, vượt qua những thiếu năng, thống hợp những hành vi bẩm sinh cá nhân vào một hệ, và trừu tượng hóa những nét phân biệt? Các quá trình nhận thức chính xác, sinh lý thần kinh, hoặc tri giác hãy còn chưa được phân định.

Các lý thuyết tương lai cần xem xét hai vai trò của cơ chế phát triển; (1) Dẫn tới việc lĩnh hội những kỹ năng mới (2) làm cho các kỹ năng đó sẵn sàng với tới được. Không một cơ chế

nào đã được định ra, có thể có một hay hai vai trò đó. Những thí dụ về cơ chế được các lý thuyết gia đề xuất để lý giải sự lĩnh hội là: sự cân bằng, những biến đổi trong các xung năng, dựa trên cơ sở sinh lý, đồng nhất hóa, phát triển cái tôi học tập quan sát, lĩnh hội các chiến lược xử lý thông tin, tự động hóa và học tập tri giác. Các nhà lý thuyết giành ít chú ý hơn vào cách các lĩnh hội mới đó sẵn sàng trở nên với tới được và được biểu lộ trong thực hiện. Đó là một vấn đề quyết định, đặc biệt trong lĩnh vực phát triển nhận thức bởi nghiên cứu gần đây gợi ý là phần lớn sự phát triển bao hàm học tập “sử dụng” những kỹ năng mà trẻ đã đạt được rồi. Trẻ có thể dàn xếp bằng lời từ lâu trước khi nắm lại bằng lời một cách tự nhiên một bảng items cần phải nhớ. Trẻ bé có sự hiểu biết thô sơ về con số, song dễ dàng bị mua vui đổi hướng từ sử dụng sự hiểu biết đó sang những kích thích giải trí hoặc một số lớn thông tin phải xử lý. Các thanh thiếu niên sử dụng các thao tác hình thức trong một số lĩnh vực nội dung. Các lý thuyết gia về học tập xã hội và xử lý thông tin đã nhận ra một số biến tố hoàn cảnh làm dễ dàng hoặc nản lòng việc áp dụng kiến thức, song không giải thích tại sao hay như thế nào các biến tố đó gây hậu quả cho việc thực hiện.

Do đó, nghiên cứu các quá trình phát triển trong cả việc lĩnh hội những hành vi mới, hoặc những kỹ năng lẫn việc sử dụng chúng một cách phù hợp, phải là mối quan tâm trung tâm của công trình nghiên cứu và xây dựng lý thuyết trong tương lai.

Với một phần nào lạc quan hơn, những tiến bộ mới về lý thuyết và kinh nghiệm trong nghiên cứu các cơ chế phát triển có thể tiên đoán những đột phá đáng phấn khởi trong ít năm sắp tới. Siegler (1989) nhận ra 5 loại cơ chế phát triển và cung cấp những thí dụ cho từng loại.

1. Những con đường thần kinh: sự gia tăng số lượng các xy-náp (nối nhau giữa các neuron), củng cố mạnh các xy-náp được sử dụng trong khi tĩa bớt những cái khác, và phân chia một con đường thần kinh thành hai. Các thay đổi này liên quan đến những biến đổi nhận thức và tri giác ở tuổi bế bồng.

2. Thi đua phối hợp: tăng cường những phối hợp giữa các khía cạnh khác nhau của đầu vào (thí dụ thông tin về cú pháp) và đầu ra (thí dụ: quán từ cho danh từ trong tiếng Đức). Học tập trong các lĩnh vực như ngôn ngữ, nhớ lại và giải quyết vấn đề có thể bao gồm những biến đổi trong mô hình đó của các phối hợp.

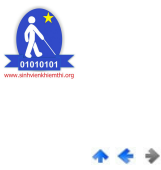
3. Mã hóa: gia tăng việc mã hóa thông tin có liên quan và thông tin có quan hệ (thí dụ nặng hơn thay vì cho nặng) và hình thành những mã hóa mới.

4. Tương tự: Chuyển kiến thức từ một vấn đề quen thuộc sang một vấn đề mới, nhưng có liên quan. Trong khi trẻ lớn tuổi lên, chúng thực hiện bước nhảy vọt đó với những tín hiệu ít hơn hoặc tế nhị hơn và ít tương tự hơn về tri giác.

5. Chọn chiến lược: thích nghi với nhiệm vụ đặc biệt bằng lựa chọn giữa nhiều chiến lược có giá trị. Trẻ có thể chọn những chiến lược nhanh hơn, khi các chiến lược này cho phép thực hiện được một cách phù hợp, nhưng những chiến lược chậm hơn đối với một số vấn đề đòi hỏi những chiến lược này ở một mức độ chính xác có thể chấp nhận được.

Siegler kết luận là làm nền tảng cho tất cả các cơ chế đó là một kiểu nào đó về thi đua giữa các đầu nối xy-náp, các phối hợp thông tin, nguyên tắc nhận thức, hay các chiến lược. Điều quan trọng là các nhà tâm lý phát triển hiểu được các cơ chế biến đổi bởi vì các cơ chế đó gia tăng tính khái quát của lý thuyết bằng cho thấy là những thành tựu phát triển bề ngoài có vẻ không liên quan có thể phản ánh những cơ chế nền tảng tương tự của phát triển.

GIÁ TRỊ HIỆN NAY CỦA CÁC LÝ THUYẾT VỀ PHÁT TRIỂN



CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN à Chương 8. SUY NGẪM

Một kiến thức về các thuyết phát triển trong cuốn sách này có thể giúp các nhà nghiên cứu và các nhà chuyên môn về trẻ em tránh được cái nhìn thiên cận. Một tầm nhìn khô cứng, duy kỷ về hành vi trẻ em có thể được tránh khỏi nếu người ta chuyển từ lý thuyết này sang lý thuyết khác trong một cố gắng tìm hiểu hành vi đó. Có nhiều thí dụ về cách tiếp cận hợp nhất này. Những báo cáo phong phú của Freud về tư duy vô thức bất hợp lý làm cho nghiên cứu dựa theo Piaget về những khái niệm lôgic về hiện tượng thực thể tỏ ra không đầy đủ, chúng ta có ít công trình về phát triển nhận thức làm nền tảng cho các cơ chế phòng vệ, quan hệ cảm xúc với bố mẹ hoặc đồng đẳng và đồng nhất. Một cách tổng quát hơn, phối hợp sự quan tâm của Freud đối với việc hoàn thành thực hiện trong các hoàn cảnh đặc thù, sẽ sản sinh ra một tầm nhìn có tác động lớn đối với sự hiểu biết hành vi của trẻ.

Một thí dụ khác về cách một tiếp cận đa lý thuyết mở rộng tầm nhìn của chúng ta thế nào là việc áp dụng phương pháp luận của các nhà tập tính học cho lý thuyết học tập xã hội. Bằng quan sát trẻ trong các môi trường mà chúng phải thích nghi; chúng ta có thể thấy vai trò của

bắt chước. Bắt chước có là có khả năng nhất trong những hoàn cảnh mà trẻ không biết chắc chắn là môi trường xã hội đòi hỏi cái gì ở nó. Thứ bậc trội của một trẻ cùng trang lứa có bao gồm sự bắt chước các trẻ trội hơn ở những trẻ thấp kém hơn không?

Điều quan trọng cần nhận thức được là việc chúng ta sử dụng một số lý thuyết trước có thể đòi hỏi một số thay đổi. Khái niệm của Freud về cái vô thức đầy sức mạnh có thể được chấp nhận mà không có sự chấp nhận ý kiến của ông cho rằng có những chức năng ban đầu được dồn nén trong vô thức. Trong khi các điều kiện văn hóa biến đổi thông tin mới về phát triển ra ngoài ánh sáng, chúng ta phải chọn cái gì có ích từ các lý thuyết và quên đi các phần khác.

“Lịch sử làm cho mỗi lý thuyết ở một khía cạnh nào đó bị thiếu hụt”. Bởi vì không một lý thuyết nào giải thích được thỏa đáng sự phát triển, vấn đề quyết định là các nhà tâm lý phát triển có thể rút ra được nội dung, phương pháp, và những khái niệm lý thuyết của nhiều thuyết. Các lý thuyết khác nhau bổ sung, nhiều mức phân tích, từ trình độ sinh học tới xã hội logic. Tiếp cận chiết trung đó được đề xuất sẽ có khả năng nhất dẫn tới nghiên cứu trên qui mô nhỏ, có chủ đề và các lý thuyết: một loạt những giả thuyết quan tâm tới một lĩnh vực - thí dụ, gắn bó đồng nhất hoặc lập luận về lượng. Một cách lý tưởng, trong lĩnh vực này của vấn đề, các khái niệm và phương pháp được chọn ra sẽ thu tóm hầu hết các biến tố khác nhau, có thể sẽ là một ít những lý thuyết lớn trong tương lai về phát triển có qui mô lớn, song cũng có thể là một số những lý thuyết nhỏ, với một tầm nhìn rộng.

Tóm lại, người ta đề nghị là các nhà nghiên cứu về phát triển và các nhà thực hành sử dụng các lý thuyết khác nhau như những hướng tìm chỉ đạo việc giải quyết vấn đề của họ. Tuy nhiên như thế không có nghĩa là không có chỗ cho các nhà tâm lý phát triển thao tác với một thuyết duy nhất. Thúc đẩy một thuyết độc nhất tới tận cùng ranh giới của nó có giá trị. Như Kuhn đã lưu ý khi bàn luận về các hệ biến hóa, đôi khi tiến bộ nhanh là có khả năng nhất, khi các nhà điều tra không đặt ra những câu hỏi cho những giả định của ông. Tìm ra ở chỗ nào mỗi lý thuyết bị đổ vỡ có thể cung cấp rất nhiều thông tin. Do trình độ hiện nay về kiến thức trong tâm lý học phát triển chúng ta cần là những người chiết trung và có lòng tin thực sự.

“Tôi phải bắt đầu ở đâu?” Thở trắng hỏi

“Hãy bắt đầu ở chỗ bắt đầu”, ông vua nghiêm nghị trả lời “Và hãy tiếp tục đi cho tới hết, khi đó hãy dừng lại” (Lewis Carroll).

MỤC LỤC



Lời nói đầu

Lời giới thiệu

Chương 1. Thuyết của Piaget về các giai đoạn nhận thức

- Phác họa thân thể và sự nghiệp
- Xu hướng chung của thuyết.
 - + Khoa học luận về phát sinh
 - + Tiếp cận sinh học
 - + Thuyết cấu trúc
 - + Tiếp cận giai đoạn
 - + Phương pháp
- Mô tả các giai đoạn.
 - + Thời kỳ giác động
 - + Thời kỳ tiền thao tác
 - + Thời kỳ thao tác cụ thể
 - + Thời kỳ thao tác chính thức
 - + Tổng quan.
- Các biến đổi phát triển khác
 - + Tri giác
 - + Trí nhớ
- Cơ chế của sự phát triển.
 - + Tổ chức nhận thức
 - + Thích nghi nhận thức
 - + Cân bằng nhận thức

- + Bình luận.
- Lập trường về các vấn đề phát triển.
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về lượng mặt kia là chất
 - + Tự nhiên mặt kia là môi trường
 - + Phát triển gì?
- Tính lý thuyết của thuyết
 - + Mô hình
 - + Thuyết suy diễn
 - + Thuyết chức năng
 - + Thuyết qui nạp
 - + Bình luận
- Đánh giá thuyết
 - + Mặt mạnh
 - + Mặt yếu
- Những thay đổi trong chính luận thuyết của Piaget
 - + Những nhà tâm lý hậu Piaget

Chương 2. Thuyết phân tâm của Freud

- Phác họa tiểu sử
- Xu hướng chung của thuyết.
 - + Tiếp cận năng động
 - + Tiếp cận cấu trúc
 - + Tiếp cận địa hình
 - + Tiếp cận giai đoạn
 - + Chuỗi liên tục thường - bất thường
 - + Phương pháp.
- Mô tả các giai đoạn.
 - + Giai đoạn mồm miệng
 - + Giai đoạn hậu môn
 - + Giai đoạn dương vật
 - + Thời kỳ tàng ẩn
 - + Giai đoạn sinh dục.

- + Nghiên cứu trường hợp của “Bé Hans”.
- Cơ chế của sự phát triển
- Quan điểm về các vấn đề phát triển
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về chất và về lượng
 - + Tự nhiên và môi trường
 - + Phát triển gì
- Tính chất lý thuyết của thuyết
 - + Mô hình
- Đánh giá lý thuyết
 - + Mặt mạnh
 - + Mặt yếu
 - + Bình luận

Chương 3. Thuyết phân tâm của Erikson

- Phác họa tiểu sử
- Xu hướng chung của thuyết
 - + Các giai đoạn tâm lý xã hội
 - + Nhấn mạnh bản sắc
 - + Mở rộng phương pháp luận phân tâm.
- Mô tả các giai đoạn
 - + Giai đoạn 1. Tin cậy cơ bản và không tin cậy cơ bản
 - + Giai đoạn 2: Tự lập mặt kia là hổ thẹn và nghi ngờ
 - + Giai đoạn 3: Sáng kiến và tội lỗi
 - + Giai đoạn 4: Công nghệ và thấp kém
 - + Giai đoạn 5: Bản sắc và khước từ, mặt kia là sự lan toả của bản sắc.
 - + Giai đoạn 6: Thân mật và đoàn kết, mặt kia là cô lập.
 - + Giai đoạn 7: Sinh sản mặt kia là ngừng trệ và buông thả
 - + Giai đoạn 8: Toàn vẹn và thất vọng
- Cơ chế của sự phát triển
- Lập trường về các vấn đề phát triển
- Tính chất lý thuyết của thuyết.

- Đánh giá thuyết.

- + Mặt mạnh

- + Mặt yếu

Chương 4. Thuyết học tập xã hội

- Lịch sử của thuyết

- + Thuyết ứng xử (hành vi)

- + Học tập phân biệt

- + Điều kiện hóa thao tác

- + Học tập xã hội

- + Tổng quan

- Xu hướng chung của thuyết

- + Nhấn mạnh các hành vi đã được học

- + Nhấn mạnh kiểm soát của môi trường đối với hành vi

- + Phá vỡ hành vi thành đơn vị đơn giản.

- + Tập trung vào hành vi có thể quan sát

- + Phương pháp

- Cơ chế phát triển

- + Phán xét đạo đức

- + Bảo tồn

- Lập trường về các vấn đề phát triển

- + Bản chất con người

- + Phát triển về chất và về lượng

- + Tự nhiên và môi trường

- + Phát triển gì.

- Đánh giá về thuyết.

- + Tính chất lý thuyết của thuyết

- + Mặt mạnh

- + Mặt yếu

Chương 5. Thuyết xử lý thông tin

- Lịch sử của thuyết

- + Xử lý thông tin ở người lớn

- + Xử lý thông tin ở trẻ em

- Xu hướng chung của thuyết
 - + Con người như là công cụ xử lý thông tin
 - + Phát triển như là tự biến đổi bản thân
 - + Phân tích nhiệm vụ
 - + Phương pháp
- Những tiếp cận của phát triển chính
 - + Trí nhớ
 - + Biểu tượng
 - + Giải quyết vấn đề
 - + Trí thông minh
 - + Bình luận
- Cơ chế phát triển
- Lập trường về các vấn đề phát triển
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về chất và về lượng.
 - + Tự nhiên và môi trường
 - + Phát triển gì?
- Tính chất lý thuyết của thuyết.
- Đánh giá thuyết.
 - + Mặt mạnh
 - + Mặt yếu

Chương 6. Thuyết tập tính học

- Lịch sử của thuyết
- Xu hướng chung của thuyết
 - + Hành vi bẩm sinh đặc thù của loài
 - + Triển vọng tiến hóa
 - + Thiên hướng học tập
 - + Phương pháp
- Đóng góp cho tâm lý học phát triển ở người
 - + Gắn bó giữa trẻ bé và người chăm sóc
 - + Tương lai với đồng đẳng
 - + Biểu lộ nét mặt và vận động cơ thể

- + Giải quyết vấn đề
- Cơ chế phát triển
- Lập trường về các vấn đề phát triển
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về chất và về lượng
 - + Tự nhiên và môi trường
 - + Phát triển gì
- Tính chất lý thuyết của thuyết
- Đánh giá thuyết
 - + Mặt mạnh
 - + Mặt yếu

Chương 7. Thuyết phát triển tri giác của Gibson

- Phác họa tiểu sử
- Xu hướng chung của thuyết
 - + Con người là người tri giác tích cực
 - + Thông tin được phân định trong kích thích
 - + Tầm quan trọng của sinh thái học
- + Tính ưu việt của học tập tri giác trong phát triển tri giác
 - + Phương pháp
- Xu hướng phát triển
 - + Gia tăng tính đặc thù của tri giác
 - + Ưu việt hóa chú ý
 - + Gia tăng tính kinh tế của thu nhập thông tin
- Cơ chế phát triển
- Lập trường về các vấn đề phát triển
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về chất và về lượng
 - + Tự nhiên và môi trường
 - + Phát triển cái gì
- Tính chất lý thuyết của thuyết
- Đánh giá thuyết

+ Mặt mạnh

+ Mặt yếu

Chương 8. Suy ngẫm

- Các vấn đề phát triển được xem lại
 - + Bản chất con người
 - + Phát triển về chất và về lượng
 - + Tự nhiên và môi trường
 - + Phát triển gì
- Tiến triển lịch sử của các thuyết phát triển
- Thiếu sót của các thuyết
 - + Thất bại về bao gồm mọi ảnh hưởng có liên quan
 - + Giá trị sinh thái thấp
 - + Thiếu những cơ chế phù hợp về phát triển
- Giá trị hiện nay của các thuyết phát triển

---//---

CÁC THUYẾT VỀ TÂM LÝ HỌC PHÁT TRIỂN (THEORIES OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY)

Tác giả: PATRICIA H. MILER

Lược dịch: VŨ THỊ CHÍN

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA - THÔNG TIN

43 Lò Đúc - Hà Nội

Chịu trách nhiệm xuất bản: VŨ AN CHƯƠNG

Chịu trách nhiệm bản thảo: PHẠM NGỌC LUẬT

Biên tập: VŨ THANH VIỆT

Trình bày: NGỌC BÁCH

Bìa: TRẦN ĐẠI THẮNG

Sửa bản in: THẢO LINH

In 800 cuốn, khổ 14,5 x 20,5cm tại Công ty In Khoa học Kỹ thuật – Hà Nội. Số in: 440. Giấy phép xuất bản số: 622-XB-QLXB/8-VHTT. In xong và nộp lưu chiểu năm 2003.

Chia sẻ ebook : <http://downloadsachmienphi.com/>

Tham gia cộng đồng chia sẻ sách :

Fanpage : <https://www.facebook.com/downloadsachfree>

Cộng đồng Google : <http://bit.ly/downloadsach>