

# NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN TIỂU HỌC VỀ VAI TRÒ CỦA SỰ QUAN TÂM ĐỐI VỚI HỌC SINH

ĐINH THỊ HỒNG VÂN<sup>1</sup>

NGUYỄN PHƯỚC CÁT TƯỜNG<sup>1</sup>, NGUYỄN THỊ KIM THẢO<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Khoa Tâm lý – Giáo dục, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

<sup>2</sup> Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TP Huế

**Tóm tắt:** Nghiên cứu nhằm tìm hiểu nhận thức của giáo viên tiểu học về vai trò của sự quan tâm đối với học sinh. Mẫu nghiên cứu là 66 giáo viên chủ nhiệm ở 4 trường tiểu học thuộc 2 tỉnh Thừa Thiên Huế và Quảng Bình. Kết quả nghiên cứu cho thấy phần lớn giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của sự quan tâm đối với học sinh. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn khá nhiều giáo viên chưa nhận thức đầy đủ và đúng đắn về những tác động của sự quan tâm đến học sinh. Nhận thức về vai trò của sự quan tâm có mối quan hệ thuận với năng lực quan tâm của giáo viên. Để nâng cao nhận thức về vai trò của sự quan tâm, cần thiết nâng cao năng lực quan tâm cho giáo viên đồng thời cần tổ chức các đợt tập huấn để cung cấp các thông tin giúp các giáo viên hiểu rõ hơn về những tác động của sự quan tâm đến sự phát triển của học sinh.

**Từ khoá:** giáo viên, nhận thức, sự quan tâm

## 1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Não bộ con người được phát triển để chú ý đến hành vi và cảm xúc của người khác. Con người có bản năng thấu cảm, đó là biết quan tâm, chú ý đến người khác từ khi mới ra đời [5]. Bên cạnh đó, ngay từ nhỏ, chúng ta đã nhận sự quan tâm, chăm sóc của bố mẹ, người thân và thầy cô giáo; đồng thời cũng đã được dạy dỗ phải biết chia sẻ với mọi người, thực hành tinh thần tương thân, tương ái “*Lá lành đùm lá rách*”. Sự quan tâm trong đời sống diễn ra từng khoảnh khắc, từng phút giây đến nỗi chúng ta không thực sự ý thức chúng một cách rõ ràng, có hệ thống [14]. Tuy nhiên, việc đưa sự quan tâm, chăm sóc trở thành lý thuyết hay khoa học (caring theory, caring science), và hơn thế, trở thành một nội dung giáo dục (Pedagogy of care) có hệ thống, có chương trình đào tạo (curriculum), giáo án (lesson plan), bài giảng... vào trong nhà trường vẫn là một điều hết sức mới mẻ đối với nhiều người. Trong giáo dục, một thời gian dài, các giáo viên chỉ tập trung giáo dục các kỹ năng học đường cho học sinh mà quên đi rằng chính các năng lực cảm xúc - xã hội là nền tảng để thúc đẩy quá trình và thành tích học tập của học sinh [14]. Những mối quan hệ thân thiết, tương trợ, cảm giác được thương yêu, quan tâm sẽ kích thích những cảm xúc dương tính, làm tăng sức khỏe tâm thần, thúc đẩy hệ thần kinh hoạt động tích cực và làm cho hoạt động học tập của học sinh được diễn ra một cách thuận lợi, đầy hứng thú; và ngược lại, sự căng thẳng, sợ hãi sẽ ảnh hưởng rất xấu đến hoạt động nhận thức của học sinh [5]. Theo đó, những chương trình giúp giáo viên và học sinh học cách xây dựng một môi trường học tập đầy sự yêu

thương và quan tâm lẫn nhau có thể được xem là mục tiêu lớn nhất của giáo dục trong thế kỷ XXI.

Xây dựng nội dung giáo dục sự quan tâm trở thành một môn học và giảng dạy cho học sinh giống như bất cứ một môn văn hóa nào có lẽ là một thử nghiệm hoàn toàn mới đối với rất nhiều trường học trên thế giới. Dù thế, từ những năm 2012 trở lại đây, công cuộc giáo dục sự quan tâm trong nhà trường thực sự phát triển một cách đồng bộ, rộng rãi và mạnh mẽ. Ở Việt Nam, việc giáo dục sự quan tâm cho học sinh tiểu học chưa được đưa thành một môn học như một số nước trên thế giới, các giáo viên chủ yếu lồng ghép, tích hợp vào trong những môn học liên quan [6]. Dự án Giáo dục sự quan tâm cho học sinh tiểu học của tổ chức Mind and Life phối hợp với Sở Giáo dục - Đào tạo Thừa Thiên Huế (2014) tiến hành ở Trường tiểu học Ngô Kha, Trường tiểu học Thuận Thành và Trung tâm Tĩnh Trúc Gia trên đối tượng học sinh lớp 3, 4 và học sinh khuyết tật trí tuệ trong học kỳ II năm học 2014-2015 được xem là dự án đầu tiên ở Việt Nam trong việc đưa môn học Giáo dục sự quan tâm vào chương trình học. Trong bối cảnh trường học Việt Nam, khi giáo dục sự quan tâm chưa trở thành môn học, chủ yếu được tiến hành lồng ghép trong các môn học bằng tính tích cực, tự giác của giáo viên thì việc nhận thức về vai trò của sự quan tâm của đội ngũ giáo viên có ý nghĩa hết sức quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả công tác giáo dục sự quan tâm trong các trường học. Xuất phát từ lý do này, nghiên cứu tìm hiểu nhận thức của giáo viên về vai trò của sự quan tâm đã được tiến hành.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi xem xét sự quan tâm xảy ra trong trường học, nơi học sinh có những mối quan hệ với thầy cô, cán bộ nhân viên trong nhà trường và các học sinh khác.

## 2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Để tìm hiểu nhận thức của giáo viên về vai trò của sự quan tâm, nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra bằng bảng hỏi làm phương pháp nghiên cứu chủ đạo. Bảng hỏi bao gồm 10 item thể hiện rõ vai trò của sự quan tâm trong việc tác động đến học sinh tiểu học trên các phương diện như: kết quả học tập, sức khỏe tinh thần, năng lực quan tâm của học sinh. Các phương án trả lời ở mỗi item được thiết kế theo thang đo Likert với năm mức độ: Hoàn toàn không đồng ý (1 điểm), không đồng ý (2 điểm), phân vân (3 điểm), đồng ý (4 điểm), hoàn toàn đồng ý (5 điểm). Các item 2, 7, 10 được cho điểm ngược lại: Hoàn toàn không đồng ý (5 điểm), không đồng ý (4 điểm), phân vân (3 điểm), đồng ý (2 điểm), hoàn toàn đồng ý (1 điểm). Hệ số tin cậy Cronbach's alpha của thang đo này là 0,69. Kết quả cho thấy bảng hỏi này có thể thu thập được những thông tin khách quan.

Khách thể nghiên cứu là 66 giáo viên làm công tác chủ nhiệm lớp được đào tạo chuyên ngành tiểu học đến từ 4 trường tiểu học ở 2 tỉnh Thừa Thiên Huế và Quảng Bình. Cứ mỗi tỉnh, chọn ngẫu nhiên 2 trường, một trường ở vùng thành phố, một trường ở vùng ven. Thời gian khảo sát từ 1/2017 đến 2/2017. Kết quả khảo sát trên nhóm khách thể này được xử lý bằng phần mềm SPSS 22.0. Các phép thống kê sử dụng trong nghiên cứu này là

thống kê mô tả với các thông số điểm trung bình, độ lệch chuẩn, tần suất và thống kê suy luận với phân tích tương quan nhị biến Pearson.

### 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Khái niệm sự quan tâm

Trong nhiều năm qua, khái niệm sự quan tâm (care) được khá nhiều lý thuyết gia và nhà đạo đức học bàn luận [3]. Sự quan tâm được xem là một khái niệm cốt lõi của triết lý giáo dục [15].

Theo từ điển trực tuyến “Oxford Dictionaries”, quan tâm (care) được định nghĩa là “đề ý, chú tâm đến một ai đó hoặc thứ gì đó”, “cung cấp những gì cần thiết cho sức khỏe, phúc lợi, duy trì và bảo vệ ai đó hoặc thứ gì đó” [19]. Như vậy, với định nghĩa này, “quan tâm” được nhìn nhận như là *một thái độ*, đồng thời như là *một hành động*. Hầu hết các tác giả cũng đồng ý với quan điểm này khi cho rằng “quan tâm” là một loạt các cảm xúc tích cực thể hiện sự thông cảm, đồng cảm về người khác và lý giải rằng quan tâm vừa là một đức tính, vừa là một hành động thể hiện thiện chí, thiện ý của cá nhân nhằm phục vụ lợi ích, hạnh phúc của một người nào đó, một thứ gì đó.

Chẳng hạn như, Noddings (1992, 2004a, 2004b) mô tả “quan tâm” như là một thái độ hay một lựa chọn xảy ra trong một mối quan hệ mà trong đó cá nhân sẵn sàng dành trọn bản thân mình và luôn luôn có mặt [16] [17] [18]. Sevenhuijsen (1998) cho rằng “quan tâm” là một phạm trù thuộc về đạo đức cá nhân liên quan đến sự “lắng nghe và đáp ứng các nhu cầu của người khác” [22, tr. 85]. Slote (2007) thì quan niệm quan tâm như là một thái độ đồng cảm, giúp người khác có động lực hoạt động hơn [24]. Dưới một góc độ khái quát hơn, Engster (2007) khẳng định rằng quan tâm là một hành động bao gồm *"mọi thứ mà chúng ta làm để giúp các cá nhân đáp ứng nhu cầu sinh học thiết yếu của họ, phát triển hoặc duy trì các năng lực cơ bản của họ và giúp họ tránh hoặc giảm bớt những đau đớn và đau khổ không cần thiết, để họ có thể tồn tại, phát triển và hoạt động trong xã hội"* [7, tr. 28]. Đặc biệt, Tarlow (1996) phát hiện một số khía cạnh cơ bản cụ thể biểu hiện sự quan tâm như: *dành thời gian, luôn có mặt khi cần, trao đổi, chuyên trò, nhạy bén với tình cảnh của người khác, hành động vì lợi ích tốt nhất của người khác...* [27].

Khi được định nghĩa vừa là một cảm xúc, vừa là một thái độ [27], “quan tâm” khác xa so với “sự thương cảm, thương hại” (pity). Quan tâm bao gồm cảm xúc lo lắng và sự thúc giục mạnh mẽ của nội tâm bên trong muốn giúp đỡ người khác; trong khi đó, sự thương cảm như chỉ là sự nhận ra những điều bất hạnh của người khác. Sự thương cảm nảy sinh khi chúng ta cảm thấy tiếc thương cho ai đó [10] nhưng chúng ta không làm gì để giảm bớt nỗi đau của người đó.

Khái niệm “quan tâm” (care) rất gần gũi và có liên quan mật thiết với khái niệm “lòng trắc ẩn, từ bi” (compassion) đến nỗi chúng thường được sử dụng lẫn lộn. Lazarus (1991) định nghĩa “lòng trắc ẩn, từ bi” là *“cảm thấy xúc động bởi tình cảnh đau khổ của người khác và có ý muốn giúp đỡ”* [11, tr. 289]. Tương tự như vậy, Goetz, Keltner và Simon-Thomas (2010) đã xác định đó là: *“cảm giác phát sinh khi chứng kiến nỗi đau của*

người khác và điều đó thúc đẩy sự mong muốn giúp đỡ" [8, tr. 351]. Quan trọng hơn, lòng trắc ẩn, từ bi không chỉ đơn giản là giảm bớt những đau khổ của người khác mà còn xâm nhập vào đau khổ của người khác và giúp họ duy trì được sự độc lập và nhân phẩm của mình [28]. Mặc dù liên quan chặt chẽ, hai thuật ngữ này có phần khác nhau. Từ bi là một cảm xúc cụ thể hơn rất nhiều so với quan tâm. "*Đặc tính rõ ràng nhất của lòng trắc ẩn là đối tượng mà chúng ta quan tâm đến đang gặp nghịch cảnh hay đau khổ. Người ta chắc chắn không động lòng trắc ẩn đối với một người bạn vừa thắng một cuộc xổ số ở địa phương*" [25, tr. 225]. Trong khi đó, theo nghĩa rộng, khi chúng ta quan tâm, chúng ta đang tham gia vào cả niềm vui và nỗi buồn của người khác. Từ quan điểm này, quan tâm là một thuật ngữ rộng hơn, bao gồm cả lòng trắc ẩn. Nói cách khác, lòng trắc ẩn có thể được coi là một khía cạnh cụ thể quan trọng của sự quan tâm.

Ở một khía cạnh khác, khái niệm quan tâm cũng liên hệ rất chặt chẽ với khái niệm "sự thông cảm" (sympathy) và sự "đồng cảm" (empathy). Khi chúng ta thông cảm với ai đó, chúng ta có thể cảm thấy đau lòng vì tình cảnh của họ nhưng chúng ta không nhất thiết phải trải qua nỗi đau ấy cho chính mình. Đây là sự khác biệt quan trọng giữa sự cảm thông và đồng cảm. Khi chúng ta có sự đồng cảm, chúng ta có thể hiểu những gì một người có thể đang suy nghĩ hoặc cảm giác trong một hoàn cảnh nhất định. Đồng cảm là khả năng thực sự trải nghiệm cảm xúc hay đau khổ của người khác [13]. Nói một cách đơn giản, đồng cảm có nghĩa là "*Tôi ở bên bạn. Tôi cảm thấy những gì bạn cảm thấy*". Sự thông cảm có nghĩa là "*Tôi ở bên bạn, tôi không cảm thấy những gì bạn cảm thấy, nhưng tôi đang ở bên bạn*". Mặc dù có những ý nghĩa khác nhau, cả thông cảm và sự đồng cảm chứng tỏ sự nhạy cảm của chúng ta, mối quan tâm tích cực của chúng ta đối với người khác. Bằng cách này, thông cảm và sự đồng cảm có thể được xem như những biểu hiện cụ thể của sự quan tâm.

### **3.2. Thực trạng nhận thức của giáo viên tiểu học về vai trò của sự quan tâm**

Nhận thức về sự cần thiết của công tác giáo dục sự quan tâm cho học sinh tiểu học xuất phát từ sự nhận biết về tác động của sự quan tâm đến học sinh tiểu học. Số liệu ở Bảng 1 cho thấy nhìn chung các giáo viên đánh giá cao vai trò của sự quan tâm. Tác động mà giáo viên đánh giá cao nhất đó chính là "*sự quan tâm giúp học sinh biết quan tâm, yêu thương, chăm sóc và giúp đỡ cha mẹ, thầy cô, bè bạn...*", 98,5% giáo viên "đồng ý" và "rất đồng ý" với nhận định này. Như trong nội hàm khái niệm sự quan tâm đã trình bày ở phần trên, sự quan tâm không chỉ được nhìn nhận như một "*thái độ*" mà còn là một "*hành động*". Hành động này thể hiện sự thiện chí, hướng đến hạnh phúc của người khác. Với năng lực quan tâm, học sinh sẽ nhận biết được những nhu cầu cũng như những khó khăn của người khác, từ đó có những hành động thể hiện sự quan tâm, yêu thương, chăm sóc và giúp đỡ những người xung quanh. Việc hình thành năng lực này cho học sinh có thể tiên hành bằng nhiều con đường và hình thức khác nhau, trong đó, công tác giáo dục sự quan tâm được xem như là cách thức hữu hiệu. Trong bối cảnh hiện nay, khi không ít thanh thiếu niên đang sống thờ ơ, vô cảm với mọi thứ xung quanh, thì công tác giáo dục sự quan tâm cho học sinh tiểu học càng có ý nghĩa lớn lao,

hình thành cho các em nền tảng vững chắc để biết cách đồng cảm, yêu thương, giúp đỡ người khác.

Bảng 1. Nhận thức của giáo viên về vai trò của sự quan tâm

STT	Vai trò của sự quan tâm	ĐTB	DLC
1	Sự quan tâm giúp học sinh biết quan tâm, yêu thương, chăm sóc và giúp đỡ cha mẹ, thầy cô, bè bạn...	4,47	0,588
2 <sup>R</sup>	Khi học sinh nhận nhiều sự quan tâm từ người khác và quan tâm nhiều đến bản thân mình, các em sẽ trở nên ích kỉ, hẹp hòi.	3,03	1,176
3	Được sống trong tình thương, học sinh biết yêu thương chính bản thân mình.	4,03	0,744
4	Sự quan tâm của thầy cô, cha mẹ và bạn bè sẽ giúp học sinh cảm thấy an toàn, tự tin để học tập.	4,39	0,802
5	Sống trong sự quan tâm, học sinh ít vướng vào bạo lực học đường và các hành vi lệch chuẩn khác.	4,17	0,776
6	Trong bầu không khí quan tâm, học sinh cảm thấy an toàn, tự tin và nhận ra các giá trị, tiềm năng của bản thân.	4,18	0,630
7 <sup>R</sup>	Để giúp học sinh học tốt, những yêu cầu nghiêm khắc và sự răn đe quan trọng hơn sự động viên, khuyến khích của giáo viên.	3,20	1,084
8	Sự quan tâm giúp học sinh mở lòng đón nhận sự sẻ chia, giúp đỡ, quan tâm của người khác.	4,35	0,568
9	Học sinh có quan hệ tốt với giáo viên, từ đó có thái độ học tập tích cực và có động lực mạnh mẽ để tham gia vào các hoạt động học tập một cách tự giác, chủ động và đầy say mê, hứng thú.	4,21	0,541
10 <sup>R</sup>	Nhận nhiều sự quan tâm của người khác, học sinh dễ dựa dẫm vào người khác, không nỗ lực bản thân trong giải quyết khó khăn.	3,00	0,992
<b>Chung</b>		3,90	0,421

**Ghi chú:** ĐTB: Điểm trung bình ( $1 \leq \text{ĐTB} \leq 5$ ); DLC: Độ lệch chuẩn  
R: Item nghịch

Sự quan tâm không chỉ là nền tảng của sự phát triển đạo đức mà nó còn là nền tảng của sự học. Chính vì vậy, nhiều giáo viên đã đánh giá cao những tác động của sự quan tâm đến quá trình học tập của học sinh. Đó là: “*Học sinh có quan hệ tốt với giáo viên, từ đó có thái độ học tập tích cực và có động lực mạnh mẽ để tham gia vào các hoạt động học tập một cách tự giác, chủ động và đầy say mê, hứng thú*”; “*Sự quan tâm của thầy cô, cha mẹ và bạn bè sẽ giúp học sinh cảm thấy an toàn, tự tin để học tập*”. Tỷ lệ giáo viên “đồng ý” và “rất đồng ý” với các tác động này lần lượt là 94% và 93,9%. Cozolino (2013) cho rằng khả năng học tập và nhận thức của trẻ phụ thuộc vào sự an toàn và niềm tin được phát triển từ bên trong những mối quan hệ tích cực và có tính xây dựng trong nhà trường [5]. Ngược lại, sự sợ hãi thường khiến các em kém thông minh, chặn

đứng mọi sự khám phá, làm cho tư duy các em trở nên xơ cứng và dẫn đến “sự sợ cái mới”. Thêm vào đó, những tình huống căng thẳng cũng thường kích hoạt sự khởi phát các hormone cortisol, làm ngăn trở sự phát triển thần kinh. Căng thẳng kéo dài làm suy yếu khả năng duy trì sức khỏe thể chất và khả năng học tập của học sinh. Để nâng cao thành tích học tập cho học sinh, cần thiết xây dựng môi trường quan tâm với những mối quan hệ tin cậy.

Tuy nhiên, bên cạnh đó, không ít giáo viên lại cho rằng “*để giúp học sinh học tốt, những yêu cầu nghiêm khắc và sự răn đe quan trọng hơn sự động viên, khuyến khích của giáo viên*”, 25,8% giáo viên “đồng ý” và “rất đồng ý” với quan điểm này, 30,3% còn “phân vân”. Như vậy, theo khá đông giáo viên, mặc dù sự quan tâm có tác động lớn đến việc học của học sinh song những yêu cầu nghiêm khắc và sự răn đe học sinh vẫn quan trọng hơn. Quan điểm này đã trái ngược lại với các nghiên cứu về mối tương quan giữa bầu không khí lớp học, trường học với thái độ, động cơ học tập cũng như thành tích học tập của học sinh. Nghiên cứu của Rutter, Maughan, Mortimore và Ouston (1979) trên 12 trường cấp II ở Luân Đôn cho thấy 3 điều kiện cốt lõi quyết định đến hành vi, thái độ học tập và thành tích học tập của học sinh là: (1) *môi trường học tập dễ chịu và đội ngũ giáo viên tâm huyết, gần gũi học sinh* (như dùng nhiều lời khen ngợi, luôn có mặt để giúp đỡ và cho các em những lời khuyên hữu ích); (2) *những hoạt động giữa đội ngũ nhà trường và học sinh*; (3) *sự chia sẻ trách nhiệm rộng rãi giữa học sinh* [21]. Một nghiên cứu khác của McNeely, Nonnemaker và Blum (2002) trên 80.000 học sinh toàn quốc từ lớp 7 đến lớp 12 khẳng định rằng sự nối kết với trường học (school connected) - điều được định nghĩa là cảm giác gắn bó, thuộc về trường học và cảm giác gần gũi với mọi người trong nhà trường - có tương quan thuận với điểm trung bình chung học tập ở những môn học chính yếu [12]. Nghiên cứu của Wentzel (1998) trên những học sinh THCS cũng cho thấy sự hỗ trợ, quan tâm và yêu thương của giáo viên có mối tương quan mạnh mẽ với hứng thú học tập của học sinh, từ đó ảnh hưởng tích cực đến điểm trung bình chung học tập [29]. Có thể nhận thấy những nghiên cứu tương quan trong lĩnh vực này khẳng định một vấn đề rất cốt lõi: khi trẻ được giáo dục trong một môi trường có sự quan tâm, gần gũi, các em sẽ luôn cảm giác an toàn, thấy bản thân mình có giá trị và nhận ra được tiềm năng của mình. Các em được nuôi dưỡng trí tuệ và tình cảm, được giáo viên khuyến khích để thể hiện tốt nhất khả năng của bản thân. Điều này sẽ cho trẻ sự tự tin và sự tự do tâm trí để tập trung vào việc học, say sưa khám phá thế giới xung quanh để làm giàu cho tri thức và kỹ năng của mình. Bên cạnh đó, khi các em có mối quan hệ thân thiết, gần gũi với giáo viên, các em luôn có thái độ học tập tích cực, có động lực mạnh mẽ để tham gia vào các hoạt động học tập một cách tự giác, chủ động và đầy say mê, hứng thú mà không hề có một chút áp lực, căng thẳng nào.

Sự quan tâm không chỉ tác động đến kết quả học tập của học sinh, nó còn là một yếu tố quan trọng tạo nên sức khỏe tinh thần lành mạnh cho các em. Phần lớn giáo viên (83,4%) đồng ý với nhận định “*sống trong sự quan tâm, học sinh ít vướng vào bạo lực học đường và các hành vi lệch chuẩn khác*”. Các nghiên cứu đều khẳng định rằng một khi học sinh nhận thấy mình được sống trong một môi trường đầy tình yêu thương, tương trợ, các em ít có nguy cơ vướng vào bạo lực học đường, dùng chất gây nghiện và

những hành vi lệch chuẩn khác [1] [9] [20]. Các em có nhiều cơ hội để phát triển thái độ tích cực đối với bản thân mình, thái độ và hành vi ủng hộ xã hội [23]. Nhiều nghiên cứu cho thấy chính cảm giác “thuộc về” trường học, cảm thấy bản thân mình là một phần của trường học đã làm tăng những hành vi tích cực ở học sinh trong suốt một ngày học ở trường [2] [20] [23]. Các em gắn bó, biết bảo vệ nhau, kính trọng và yêu quý thầy cô.

Nhiều giáo viên còn nhìn nhận vai trò của sự quan tâm ở khía cạnh nó giúp “*học sinh mở lòng đón nhận sự sẻ chia, giúp đỡ, quan tâm của người khác*”. Thực tế, trong cuộc sống, có khá nhiều cản trở khiến con người không dám mở lòng nhận sự giúp đỡ, quan tâm người khác như chúng ta sợ rằng bản thân không xứng đáng nhận được sự quan tâm hoặc do những trải nghiệm tiêu cực khi bị từ chối sự giúp đỡ trước đây, hay là do suy nghĩ rằng nhận sự quan tâm tức là thể hiện bản thân mình yếu đuối, kém giỏi giang... [26]. Những cảm xúc, suy nghĩ đó đã khiến chúng ta không dám đề nghị sự giúp đỡ khi gặp khó khăn. Chỉ khi được sống trong bầu không khí yêu thương, quan tâm một cách chân thành và nồng ấm, chúng ta mới mở rộng lòng đón nhận sẻ chia, giúp đỡ người khác. Và việc nhận sự quan tâm, đến lượt nó lại tạo động lực để chúng ta quan tâm đến người khác [26]. Khi nhận sự quan tâm từ người khác, ta được kết nối với những người xung quanh, ta trân trọng, biết ơn sự động viên, cảm thông, giúp đỡ của họ và từ đáy lòng của mình ta mở rộng sự quan tâm đến người khác một cách chân thành. Có thể nói rằng “*nếu chúng ta không học cách nhận sự quan tâm của người khác, khả năng mở rộng sự quan tâm đến người khác, bao gồm học sinh của chúng ta, trẻ em, gia đình và đồng nghiệp quanh ta, sẽ không được xây dựng trên nền tảng vững chắc*” [26, tr. 51]. Chính vì lẽ đó nhận định “*khi học sinh nhận nhiều sự quan tâm từ người khác và quan tâm nhiều đến bản thân mình, các em sẽ trở nên ích kỉ, hẹp hòi*” của nhiều giáo viên (40%) là không thoả đáng.

Một trong những ý nghĩa mà sự quan tâm đem lại cho học sinh tiểu học được đội ngũ giáo viên đánh giá cao đó là sự quan tâm giúp các em biết yêu thương chính bản thân mình, nhận ra được những giá trị của bản thân: “*Được sống trong tình thương, học sinh biết yêu thương chính bản thân mình*”; “*Trong bầu không khí quan tâm, học sinh cảm thấy an toàn, tự tin và nhận ra các giá trị, tiềm năng của bản thân*”. Trong các trường học, ta bắt gặp những biểu ngữ quen thuộc: “*Nếu sống trong tình thương, em biết yêu chính mình*”, “*Nếu sống trong bình an, em mang lòng tin cậy*”. Thực tế, khi nhận được sự quan tâm, yêu thương của người khác, các em sẽ cảm thấy bản thân mình có giá trị, được trân trọng, đây chính là động lực để các em tự tin vào bản thân hơn, mạnh dạn khám phá những điểm mạnh của mình, sử dụng những điểm mạnh đó để đối mặt với các vấn đề trong cuộc sống và giải quyết một cách có hiệu quả. Nhiều nghiên cứu đã cho thấy những trẻ tự đánh giá tích cực về các giá trị bản thân thường sử dụng những cách ứng phó giải quyết vấn đề (Chan, 1977; Colletta, Hadler và Gregg, 1981; Moos, 1990; dẫn theo [4]). Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, vẫn còn không ít giáo viên quan niệm: “*Nhận nhiều sự quan tâm của người khác, học sinh dễ dựa dẫm vào người khác, không nỗ lực bản thân trong giải quyết khó khăn*”; 33,4% giáo viên “đồng ý” và “rất đồng ý” với nhận định này.

Nghiên cứu cũng đã tìm hiểu mối quan hệ giữa nhận thức về vai trò của sự quan tâm và năng lực quan tâm của giáo viên tiểu học. Hệ số tương quan cho thấy hai yếu tố này có mối quan hệ thuận với nhau ( $r=0,42$ ;  $p<0,01$ ). Như vậy, những giáo viên có năng lực quan tâm càng cao, họ càng có xu hướng đánh giá vai trò của sự quan tâm cao.

#### 4. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu cho thấy phần lớn giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của sự quan tâm đối với học sinh. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn khá nhiều giáo viên chưa nhận thức đầy đủ và đúng đắn về những tác động của sự quan tâm đến học sinh. Nhận thức về vai trò của sự quan tâm có mối quan hệ thuận với năng lực quan tâm của giáo viên. Để nâng cao nhận thức về vai trò của sự quan tâm, cần thiết nâng cao năng lực quan tâm cho giáo viên đồng thời cần tổ chức các đợt tập huấn để cung cấp các thông tin giúp các giáo viên hiểu rõ hơn về những tác động của sự quan tâm đến sự phát triển của học sinh.

#### TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997–2001.
- [2] Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529.
- [3] Boleyn-Fitzgerald, P. (2003). Care and the Problem of Pity. *Bioethics, 17*: 1–20. doi:10.1111/1467-8519.00318
- [4] Chapman, P. L., & Mullis, R. L. (1999). Adolescent coping strategies and self-esteem. *Child Study Journal, 29* (1), 69–77. State University of New York at Buffalo.
- [5] Cozolino, J. (2013). *Nine things educators need to know about the brain*. Truy cập ngày 22.04.2014 tại [http://greatergood.berkeley.edu/article/item/nine\\_things\\_educators\\_need\\_to\\_know\\_about\\_the\\_brain](http://greatergood.berkeley.edu/article/item/nine_things_educators_need_to_know_about_the_brain)
- [6] Đinh Thị Hồng Vân, Nguyễn Phước Cát Tường (2016). Giáo dục sự quan tâm cho học sinh tiểu học: Tiếp cận mô hình của học viện Mind and Life. *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia “Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh hội nhập quốc tế*. Trường Đại học Sư phạm Huế. NXB Đại học Huế.
- [7] Engster, D. (2007). *The Heart of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- [8] Goetz, J. L., Keltner, D., & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An evolutionary analysis and empirical review. *Psychological Bulletin, 136*, 351–374.
- [9] Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Kosterman, R., Abbott, R., Hill, K.G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 153*, 226–234.
- [10] Khema, A. (1987). *Being Nobody Going Nowhere: Meditations on the Buddhist Path*. Boston, MA. Wisdom Publications.
- [11] Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford: Oxford University Press.



- [12] McNeely, C.A., Nonnemaker, J.M., & Blum, R.W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146. doi: 10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x
- [13] Mesich, K. (2016). *The strength of sensitivity: Understanding empathy for a life of emotional peace and balance*. Woodbury, MN: Llewellyn Publications.
- [14] Mind and Life Institute (2014). *A Call to care*. Teacher’s professional development guide. Draft version 1.
- [15] Mortari, L. (2016). For a pedagogy of care. *Philosophy Studies*, 6 (8), 455-463.
- [16] Noddings, N. (1992). *Challenges to caring in schools*, Teacher College Press.
- [17] Noddings, N. (2004). *Happiness and Education* (Second Edition). Cambridge University Press.
- [18] Noddings, N. (2004). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Second Edition). University of California Press.
- [19] Oxford online
- [20] Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H., & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823–832.
- [21] Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- [22] Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the Ethics of Care*. New York, NY: Routledge.
- [23] Schaps, E., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). School as a caring community: A key to character. In A. Molnar (Ed.), *The construction of children’s character. Ninety-sixth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 127–139). Chicago: National Society for the Study of Education.
- [24] Slote, M. (2007). *The Ethics of Care and Empathy*. New York, NY: Routledge.
- [25] Solomon, R.C. (1990). *A Passion for Justice: Emotions and the Origins of the Social Contract*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- [26] Sở Giáo dục và Đào tạo Thừa Thiên Huế (2014), *Tài liệu tập huấn “Giáo dục sự quan tâm” (dành cho giáo viên tiểu học)*.
- [27] Tarlow, B. (1996). Caring: A negotiated process that varies. In S. Gordon, P. Benner, & N. Noddings (Eds.), *Care giving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 56-82). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- [28] Von Dietze, E., Orb, A. (2000). Compassionate care: a moral dimension of nursing. *Nursing Inquiry*, 7, 166–174. doi: 10.1046/j.1440-1800.2000.00065.x.
- [29] Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209.

**Title:** PRIMARY TEACHERS' PERCEPTIONS ON THE ROLE OF CARE ON STUDENTS

**Abstract:** This study explored primary teachers' perceptions on the role of care on students. The sample consisted of 66 head teachers of 4 primary schools in Thua Thien Hue Province and Quang Binh Province. Research findings showed that most teachers were aware of the importance of care to students. However, there were still many teachers who were not fully aware of the impact of care on students. The perceptions of the role of care were positively correlated with the teachers' care competencies. In order to raise the awareness of the role of care, it is necessary to raise teachers' care competencies; and at the same time, to organize training courses to enhance teachers' understanding of the impact of care on in the development of students.

**Keywords:** teachers, perceptions, care