

DẠY HỌC PHÙ HỢP VỚI ĐẶC ĐIỂM TÂM LÝ HỌC SINH DÂN TỘC THIỂU SỐ

NGUYỄN VĂN SÁNG

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Đặt vấn đề:

Học sinh dân tộc thiểu số (HS DTTS) sống trong môi trường tâm lý, phong tục, tập quán, truyền thống... hết sức phong phú và giàu bản sắc riêng. Điều kiện tự nhiên, xã hội vùng dân tộc và miền núi thường là những địa bàn gặp nhiều khó khăn: Địa hình hiểm trở, giao thông đi lại khó khăn, khí hậu thời tiết khắc nghiệt; kinh tế, văn hoá, giáo dục còn chậm phát triển. Điều kiện sống đó đã tạo ra cho HS DTTS cấp Tiểu học bên cạnh những đặc điểm chung của tâm lý lứa tuổi, còn có những nét, những đặc trưng tâm lý riêng. Những đặc trưng này ảnh hưởng không nhỏ đến việc dạy học - giáo dục ở vùng dân tộc và miền núi. Giáo viên dạy học ở đây cần hiểu rõ đặc điểm tâm lý của HS DTTS để tổ chức quá trình dạy học - giáo dục phù hợp, từ đó sẽ góp phần nâng cao chất lượng hiệu quả cho giáo dục vùng dân tộc.

1. Một số đặc trưng tâm lý nổi bật của học sinh dân tộc thiểu số

Tâm lý HS DTTS mang đặc điểm của tâm lý dân tộc (tâm lý tộc người). Theo các nhà Tâm lý Nga thì một trong những nhiệm vụ quan trọng của tâm lý học dân tộc là nghiên cứu, so sánh các đặc điểm sinh lý, các quá trình tư duy, trí nhớ, cảm xúc, ngôn ngữ và tính cách các dân tộc [2]. Nghiên cứu tâm lý HS DTTS là chỉ ra những nét đặc trưng của các hiện tượng tâm lý. Dưới đây là một số đặc trưng tâm lý nổi bật của HS DTTS:

1.1. Về đặc điểm tri giác

HS DTTS sống gần gũi với thiên nhiên nên đối tượng tri giác chủ yếu là những sự vật gần gũi, cây, con,... Các em có thói quen tri giác không gian, thời gian bằng cách ước lượng, theo những quy ước có tính cộng đồng như: Khoảng, vài quả đồi, vài cối gạo, buổi làm, con dao quăng,... thay cho các đại lượng đo thời gian và không gian.

HS DTTS có độ nhạy cảm cao về thính giác và thị giác. Tai và mắt của các em rất tinh nhạy là do từ nhỏ các em đã theo người lớn vào rừng săn bắn, bẫy chim, tìm cây, tìm rau rừng nên hình thành thói quen tri giác tập trung, khả năng phân biệt sự vật và hiện tượng tốt. Các em có thể nghe và phân biệt rõ từng loại tiếng chim hay tiếng thú rừng, thậm chí có thể nhận biết tiếng động rất nhỏ từ bước đi của những con vật trong rừng sâu.

Tuy có độ nhạy cảm cao về thính giác và thị giác, song trong học tập, sự định hướng tri giác theo các

nhiệm vụ đặt ra lại chưa cao. Các em hay bị ngỡ ngàng, bị thu hút vào những thuộc tính rực rỡ, màu sắc mới lạ bên ngoài của đối tượng tri giác. Quá trình tri giác thường gắn với hành động trực tiếp sờ mó, gắn với màu sắc hấp dẫn của sự vật tạo ra hưng phấn, xúc cảm ở học sinh. Tính kế hoạch và sự kiên trì quan sát trong quá trình học tập ở các em kể cả HS trung học cơ sở còn rất hạn chế. Các em thường chỉ nhìn và nghe những gì mà các em cảm thấy dễ tri giác. Đây là một trở ngại cho giáo viên khi phải thực hiện một giờ giảng thiếu đồ dùng dạy học, thiếu ngôn ngữ dân tộc để giải nghĩa, giảng giải các từ khó, các khái niệm khoa học.

1.2. Về tư duy

Cũng như HS ở lứa tuổi tiểu học, tư duy của HS DTTS mang đậm màu sắc xúc cảm và chiếm ưu thế ở tư duy trực quan hành động. Các phẩm chất tư duy chuyển dần từ tính cụ thể sang tư duy trừu tượng khái quát. Khả năng khái quát hóa phát triển dần theo lứa tuổi, lớp 4, lớp 5 bắt đầu biết khái quát hóa lí luận. Tuy nhiên, hoạt động phân tích, tổng hợp kiến thức còn sơ đẳng ở phần đông HS tiểu học. So với lứa tuổi, tư duy của HS DTTS cấp Tiểu học có những đặc điểm riêng biệt: Sống trong môi trường mà mọi vấn đề thường được giải quyết theo kinh nghiệm hoặc theo luật tục của cộng đồng nên ít hình thành thói quen suy nghĩ giải quyết các vấn đề đặt ra. Đa số các em chưa quen với hoạt động suy nghĩ, động não khi suy xét một vấn đề hay một hiện tượng nào đó. Các em thường suy nghĩ một cách xuôi chiều, dễ dãi, dễ dàng thừa nhận những điều người khác nói mà không đi sâu tìm hiểu nguyên nhân, ý nghĩa, diễn biến, hậu quả,... Có khi không hiểu nhưng các em không dám hỏi thầy cô giáo và bạn bè vì sợ các bạn cười hoặc đánh giá mình "dốt". Điều này cũng có thêm nguyên nhân thiếu vốn từ vựng tiếng Việt và khả năng sử dụng tiếng Việt yếu.

Khả năng "tư duy trực quan - hình ảnh" tốt hơn "tư duy trừu tượng - lôgic". Đối với các sự vật, hiện tượng cụ thể, gần gũi với đời sống, các em tư duy dễ dàng hơn so với các sự vật, hiện tượng các em chưa được nhìn thấy, chưa được cảm nhận. Về các thao tác tư duy, HS tiểu học người DTTS rất yếu về khả năng phân tích, tổng hợp và khái quát. Các em rất khó để có thể tổng hợp hoặc khái quát được những kiến thức, tri thức đã học. Theo tác giả Triệu Văn Thà, HS DTTS thường tồn tại kiểu tư duy kinh nghiệm (trên 90%). Còn kiểu tư duy lí luận, tư duy sáng tạo, tư duy



khoa học thì kém phát triển (chưa đến 10%) [8]. Qua đây, các thầy cô giáo cần chú ý phát triển tư duy trừu tượng cho trẻ em DTTS bằng cách tăng cường sử dụng các phương tiện trực quan, sử dụng ngôn ngữ giàu hình ảnh làm “chỗ dựa” cho tư duy trừu tượng, đặt nhiều câu hỏi có tính gợi mở để phát triển nhận thức lí tính cho các em.

1.3. Về trí nhớ

Cũng giống như HS tiểu học nói chung, loại trí nhớ trực quan hình tượng chiếm ưu thế hơn trí nhớ từ ngữ - logic. Giai đoạn lớp 1, lớp 2 ghi nhớ máy móc phát triển tương đối tốt và chiếm ưu thế hơn so với ghi nhớ có ý nghĩa. Giai đoạn lớp 4, lớp 5 ghi nhớ có ý nghĩa và ghi nhớ từ ngữ được tăng cường. Ghi nhớ có chủ định đã phát triển. Tuy nhiên, trí nhớ của HS DTTS cũng có những nét riêng: Ghi nhớ máy móc chiếm ưu thế. HS DTTS cấp Tiểu học ghi nhớ chỉ dựa trên sự lặp đi lặp lại nhiều lần một cách đơn giản. Học vẹt là hình thức thường diễn ra với HS tiểu học và cả HS trung học cơ sở. Nguyên nhân bởi vốn tiếng Việt hạn chế nên các em gặp khó khăn trong việc hiểu ý nghĩa của tài liệu, khả năng kết nối các phần của tài liệu không tốt. Tình trạng này dẫn đến các em không có khả năng sáng tạo trong việc trình bày tài liệu và các em thường chỉ đọc đi đọc lại thuộc lòng tài liệu để trả lời câu hỏi, nhiều khi các em không hiểu nội dung của các câu trả lời đó. Ghi nhớ có ý nghĩa là ghi nhớ chủ yếu của HS trong quá trình học tập, song đối với HS DTTS, để luyện cho các em biết cách ghi nhớ có ý nghĩa, giáo viên dạy phải kiên trì, thậm chí mỗi bài giảng phải lưu ý các em phải ghi nhớ cái gì, dựa vào đâu để ghi nhớ được kiến thức mới, làm thế nào để tìm ra kiến thức là điểm tựa, rồi suy ra nội dung cần nhớ,...

1.4. Về đặc điểm ngôn ngữ và giao tiếp

HS DTTS khi đến trường do vốn ngôn ngữ tiếng Việt còn hạn chế nên các em gặp rất nhiều khó khăn trong việc tiếp thu kiến thức các môn học cũng như tham gia các hoạt động giáo dục khác. Khả năng tiếp thu bài giảng (qua nghe lời giảng của giáo viên, qua đọc tài liệu học tập) và khả năng thực hiện yêu cầu của các bài tập (nói, viết) chưa đáp ứng được đòi hỏi của chuẩn kiến thức, kĩ năng. Khả năng hiểu ngôn ngữ tiếng Việt của các em rất hạn chế, viết sai nhiều lỗi chính tả, ngữ pháp; chưa biết sử dụng dấu câu; bài viết thiếu mạch lạc, kiến thức lộn xộn. Do ảnh hưởng của tiếng mẹ đẻ nên HS một số dân tộc còn có hiện tượng sai trong trật tự câu (ví dụ: “Bạn đi đâu?” thì các em lại hỏi “Đi đâu bạn?”; “Lớp có hơn 30 HS” thì các em nói là “Lớp có 30 hơn HS”; lẽ ra nói “Ra đây chị bé nào” thì lại là “Ra đây bé chị nào...”)[6]. Hiện tượng “*rỗng nghĩa*” là điểm cần lưu ý vì với một bộ phận khá lớn HS DTTS cấp Tiểu học, các em đọc được, viết được,

nói được bằng tiếng Việt nhưng không hiểu nghĩa. Vốn tiếng Việt nghèo nàn trở thành một “*rào cản*” lớn cho việc tiếp thu kiến thức ở trường. Các em rất ngại phải giao tiếp bằng tiếng Việt, lo sợ phải phát biểu xây dựng bài trong giờ học, lo ngại phải giao tiếp với giáo viên ngoài giờ học, đặc biệt là các em rất khó tiếp thu bài ở những môn học khác. Điều này kìm hãm sự phát triển tư duy ở các em, khó tạo ra một môi trường giáo dục thân thiện. Các em lo lắng cho mỗi giờ đến lớp, “*sợ*” phải đến trường. Học tập lúc này là công việc quá khó khăn đối với các em.

Trong giao tiếp, HS DTTS mang “*phong cách*” giao tiếp của cộng đồng, các em thường thẳng thắn, thiếu mềm mỏng, bộc lộ rõ cảm xúc. Điều gì không vừa ý các em thường tỏ thái độ ngay. Khi giao tiếp với người thân, với bạn bè, các em cũng đều thẳng thắn, bình đẳng, lời nói ít quan tâm đến chủ ngữ, hay nói trống không, với giáo viên thì ít thưa gửi. Gặp người lạ, các em khó tiếp xúc, ngại trao đổi, chủ yếu là tỏ mò quan sát. Các em thường có tính tự ti, hay tự ái trước những nhận xét hơi quá lời của giáo viên, bạn bè. Vì vậy, việc lựa chọn ngôn ngữ khi nhận xét, đánh giá với HS DTTS là rất cần thiết đối với giáo viên, làm sao cho các em tiếp nhận được những đánh giá của giáo viên một cách chính xác, từ đó mới có thể động viên các em học tập.

1.5. Về tính cách

HS DTTS sống rất hỗn nhiên, giản dị, thật thà, chất phác. Trong quan hệ với mọi người các em rất trung thực, thường nghĩ thế nào thì nói như vậy, không thêm bớt. Vốn rất mộc mạc, chân thành nên các em muốn mọi người cũng phải sống chân thành với các em. Các em muốn mọi người tôn trọng mình trong mọi trường hợp, không muốn ai xúc phạm. Do còn nghèo về ngôn ngữ tiếng Việt và ít có cơ hội giao tiếp với xã hội nên nét tính cách điển hình của các em HS DTTS rất rụt rè, ít nói và hay tự ti (nhất là các em gái). Sự tự ti, rụt rè khiến các em ngại va chạm, không dám đấu tranh với những biểu hiện sai trái của bạn bè xung quanh, đồng thời cũng không muốn ai động chạm đến mình. Các em đã bắt đầu có lòng tự trọng, có tính bảo thủ và đặc biệt là hay tự ái và hay tủi thân. Nếu không “*vừa dạy - vừa dỗ*”, mà phê phán quá lời hoặc cách nói của giáo viên có ý đe nẹt, coi thường HS thì dẫn tới kết quả là các em sẽ bỏ học. Thông thường, nếu một HS trong lớp bỏ học thì kéo theo vài HS nữa cùng bỏ học theo.

Một đặc điểm quan trọng mang tính dân tộc của HS tiểu học DTTS, kể cả ở người trưởng thành, người già là dễ tin người song cũng dễ nghi ngờ. Khi các em đã tin là tin tuyệt đối. Nhưng khi đã để mất niềm tin thì khó có thể lấy lại được. Các em rất tin tưởng và lắng nghe sự chỉ bảo ân cần của thầy cô nhưng chỉ

cần những hành động, cử chỉ, lời nói của thầy cô làm mất niềm tin của các em thì việc lấy lại niềm tin đó là rất khó khăn. Vì vậy thận trọng trong cách ứng xử, song phải có tình thương chân thành và làm gương tốt cho các em thì hình ảnh của các thầy cô giáo mới bền vững trong tâm hồn của các thế hệ HS DTTS. Được sống tự nhiên giữa cao nguyên, giữa núi rừng, dân cư thưa thớt nên các em thích sống theo kiểu tự do, không thích gò bó, chặt chẽ, khó hoà nhập với nếp sống tập thể, có kỉ luật. Vì thế, một số thói quen chưa tốt như lễ mễ, chậm chạp, luộm thuộm, thiếu tập trung, không có tinh thần tự học đã gây ra những khó khăn trong việc quản lí của hầu hết các trường nội trú hay bán trú. Phòng ở của các em thường rất lộn xộn, quần áo, sách vở, bát đũa, giày dép để rất tùy tiện.

2. Tổ chức hoạt động dạy học - giáo dục ở vùng dân tộc và miền núi để nội dung, hình thức, phương pháp phù hợp với đặc điểm tâm lí của học sinh dân tộc thiểu số

2.1. Tăng cường tiếng Việt cho HS DTTS

Khó khăn lớn nhất đối với HS DTTS ở tiểu học là rào cản ngôn ngữ nên tăng cường tiếng Việt là giải pháp quan trọng: Chuẩn bị tiếng Việt cho trẻ mầm non; xây dựng môi trường học tập giàu ngôn ngữ tiếng Việt; sử dụng phương pháp dạy tiếng Việt như là ngôn ngữ thứ hai; sử dụng tiếng mẹ đẻ như là một phương pháp hỗ trợ trong các giờ học...

2.2. Tăng cường sử dụng các phương tiện trực quan

Sử dụng tích cực các phương tiện trực quan như vật thật, sơ đồ, biểu đồ, mô hình, biểu đồ tư duy, hệ thống hóa kiến thức, các phương tiện nghe nhìn, các phần mềm hỗ trợ dạy học, sử dụng ngôn ngữ giàu hình ảnh,... tăng cường mối liên hệ giữa nhận thức cảm tính với nhận thức lí tính, giữa tư duy trực quan - hình ảnh với tư duy trừu tượng - lôgic giúp HS DTTS dễ dàng hơn trong việc lĩnh hội các khái niệm khoa học trừu tượng, giúp phát triển tư duy trừu tượng. Sử dụng bản đồ tư duy giúp HS được phát triển thao tác phân tích, tổng hợp, khái quát, phát triển ý tưởng, tìm tòi xây dựng kiến thức mới. Nhờ sự liên kết các nét vẽ cùng với màu sắc thích hợp và cách diễn đạt ngắn gọn, biểu đồ tư duy giúp bộ não liên tưởng, liên kết các kiến thức đã học trong sách vở, đã biết trong cuộc sống... để phát triển, mở rộng ý tưởng.

2.3. Tăng cường dạy học cá nhân, dạy học phân hóa

Bên cạnh các phương pháp dạy học có tính tập thể cao như dạy học theo nhóm, đóng vai, dạy học theo dự án,... thì cần tăng cường khuynh hướng dạy học theo hướng phân hóa, cá nhân hóa. Dạy học cá nhân hóa, phân hóa giúp cho dạy học phù hợp với

đặc điểm riêng của HS, dạy học dựa theo năng lực và có tính đến sự khác biệt, giúp phát huy tối đa khả năng của các em. Dạy học phân hóa rất cần thiết với vùng DTTS. HS trong lớp học luôn có sự khác biệt về trình độ nhận thức về thói quen, phong tục tập quán; dân số, điều kiện phát triển kinh tế - xã hội, mặt bằng dân trí của dân tộc,... Dạy học phân hóa giúp HS lấp đầy những "lỗ hổng" về kiến thức, kĩ năng, nâng dần trình độ của các em so với mặt bằng chung. Những hình thức dạy học phân hóa có thể là dạy học phân hóa trong các giờ học chính khóa ở trên lớp. Ví dụ như giao nhiệm vụ phù hợp cho từng đối tượng HS, khuyến khích HS yếu kém khi các em trả lời câu hỏi. Ra bài tập riêng cho HS yếu kém, ra bài tập thêm cho HS giỏi để đào sâu, nâng cao. Phân hóa trong sự giúp đỡ của thầy: HS yếu kém được giúp đỡ nhiều hơn HS khá giỏi. Phân hóa trong hình thức bồi dưỡng HS giỏi, phụ đạo cho HS yếu,... Ngoài ra, dạy học phân hóa có thể dưới hình thức như nói chuyện ngoại khóa, tham quan học tập, câu lạc bộ. Ví dụ như câu lạc bộ "Bạn giúp bạn", câu lạc bộ "Tiếng Việt". Giáo viên cần được đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kĩ năng dạy học, giáo dục phù hợp với điều kiện vùng miền, nhất là phù hợp với đặc điểm tâm lí HS DTTS.

3. Kết luận

Với quan điểm xây dựng chương trình và sách giáo khoa phổ thông sau 2015, "cần tiếp cận, nghiên cứu việc phát triển chương trình theo định hướng phát triển năng lực người học và vận dụng cho phù hợp với truyền thống, đặc điểm người học và điều kiện cụ thể của nhà trường, của kinh tế - xã hội đất nước" [7]. Dạy học ở miền núi, vùng dân tộc với những điều kiện và đặc điểm người học đặc thù, những đặc điểm tâm lí HS DTTS cần phải được tính đến trong việc xây dựng chương trình và tài liệu mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Đình Châu, Đặng Thị Thu Thủy (2011), *Dạy tốt - học tốt các môn học bằng bản đồ tư duy (dùng cho giáo viên, sinh viên sư phạm, học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông)*.
2. Vũ Dũng (2009), *Tâm lí học dân tộc*, Từ điển Bách khoa.
3. Nguyễn Bá Dương, Phùng Đức Hải (1991), *Một số đặc điểm tâm lí của học sinh phổ thông trung học miền núi*.
4. Phạm Hồng Quang, *Tổ chức dạy học cho học sinh dân tộc, miền núi*, NXB Đại học Sư phạm.
5. Nguyễn Văn Sáng (chủ biên), Nguyễn Quốc Anh, Nguyễn Thị Kim Oanh, *Đặc điểm tâm lí học sinh dân tộc thiểu số với việc nâng cao chất lượng giáo dục cho học sinh dân tộc*, NXB Giáo dục Việt Nam.

6. Nguyễn Thị Phương Thảo, *Đặc điểm tâm lí của học sinh dân tộc ít người, học sinh có nhu cầu đặc biệt, học sinh có hoàn cảnh khó khăn*, Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

7. Lương Việt Thái, *Phát triển chương trình theo định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục.

8. Triệu Văn Thà (2007), *Những vấn đề cần quan tâm khi dạy tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm ở các trường cao đẳng sư phạm miền núi*, NXB Đại học Sư phạm.

9. Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục dân tộc (2001), *Nội dung phương pháp và hình thức tổ chức dạy học ở vùng dân tộc*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

SUMMARY

The natural and social conditions in ethnic and mountainous areas have created different individual psychological characteristics for ethnic minority pupils at Primary education level besides the normal characteristics of age psychology. These features significantly affected teaching and education. Teachers need to understand these psychological characteristics in order to organize appropriate teaching-education process, making contribution to improving the quality and effectiveness for ethnic minority education. The psychological characteristics of minority pupils need to be taken into account in developing new curriculum and materials.

NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN DẠY HỌC... (Tiếp theo trang 12)

trình tự các bước tính, mà không biết làm gộp, làm tắt các bước tính; chưa biết vận dụng các tính chất của các phép tính, các phương pháp giải điển hình vào giải quyết một cách sáng tạo; chủ yếu là viết câu, viết đoạn theo mẫu mà chưa biết phá cách, kết hợp (đảo ngữ, thêm thành phần phụ, sử dụng từ ngữ biểu cảm, độc đáo,...) để làm cho câu văn, bài viết trở nên sinh động; chưa biết vận dụng kiến thức được học vào xử lí linh hoạt, sáng tạo các tình huống thực tiễn... Đây là hệ quả của việc GV không chú ý phát triển TDST cho HS trong quá trình DH của họ.

4. Kết luận

Có thể khẳng định rằng, nhìn chung việc phát triển TDST cho HS trong dạy học hiện nay ở trường tiểu học chưa được quan tâm đúng mức. Có nhiều nguyên nhân tạo nên, trong đó những nguyên nhân chính của thực trạng trên là do quan niệm của GV về vấn đề phát triển TDST cho HS còn chưa rõ ràng, nhất quán và cởi mở. Bên cạnh đó, nhiều GV không hiểu đúng mức về bản chất của TDST, đặc điểm TDST của HS tiểu học cũng như không có biện pháp phát triển TDST cho HS trong DH hiệu quả. Ngoài ra, nhiều GV cũng chưa nhận thức rõ về vai trò và tầm quan trọng của TDST và phát triển TDST cho HS ngay từ cấp tiểu học. Đồng thời, do ảnh hưởng của lối dạy học truyền thống, nặng về truyền thụ tri thức dẫn đến cách tổ chức dạy học thụ động, không phát huy được tính tích cực học tập cũng như tiềm năng TDST của HS. Tóm lại, với kết quả khảo sát thực trạng, chúng tôi cho rằng, mặc dù có nhiều nguyên nhân khác nhau dẫn đến việc dạy học phát triển TDST cho HS tiểu học hiện nay còn hạn chế, tuy nhiên nguyên nhân chính vẫn là GV chưa có biện pháp thích hợp và hiệu quả. Vì vậy, bên cạnh đổi mới trong quản lí giáo dục và những quy định mới về dạy học phát triển TDST cũng như năng lực sáng tạo cho HS, cần cấp thiết

phải có những nghiên cứu tiếp tục và cụ thể cả về lí luận và thực tiễn trong dạy học tiểu học: phát triển TDST nói riêng và năng lực sáng tạo cho HS ngay từ cấp Tiểu học nói chung nhằm đáp ứng những đòi hỏi trong chiến lược giáo dục và đào tạo con người hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Dự án Việt Bỉ (Hỗ trợ học từ xa) (2002), *Dạy kỹ năng tư duy*, Hà Nội.
2. Phạm Thành Nghị (2011), *Những Vấn đề tâm lí học sáng tạo*, NXBĐHSP
3. Sacdacóp M.N. (1970), *Tư duy của HS*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
4. Nguyễn Huy Tú (1996), *Tâm lí học sáng tạo*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
5. AnneJ. Udall and Joan E. Daniels (1991), *Creating Active Thinkers: Nine Strategies For a Thoughtful Classroom*, Zephyr Press, the USA.
6. Guilford J.P.(1950), *Creativity*, American Psychologist.
7. Torrance E.P. (1963), *Exploration in creative thinking in the early school years: A progress report*, Trong Taylor C.W. & Barron F. (Eds.), *Scientific creativity: Its recognition and development* (tr 173-183), New York: Wiley.

SUMMARY

This is a study on the real status of teaching to develop pupils' creativeness in primary schools. Findings showed that teaching towards creativeness development was limited and without much attention due to various reasons such as: teachers' awareness of its important role to pupils, no compulsory regulation at different educational levels... However, the main reason is that teachers did not apply effective methods into developing pupils' creativeness.